

Masterprojekt (KREA)

Viden om praksisfaglighed i udskolingslærernes handlinger

- Om at finde tegn på intuitiv viden, og hvordan den kan blive til en bevidst del af den professionelle lærers handlekompetence



Uddannelse: Master i læreprocesser (MLP) med specialisering i innovation og kreativt læringsdesign, Institut for kultur og læring, Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet

Studerende: Charlotte Bjørck Fabricius (20177950)

Vejleder/eksaminator: Professor MSO Julie Borup Jensen

Navn på modul: Masterprojekt/speciale

Opgavens maksimale længde: 60.000 - 144.000 anslag inklusiv mellemrum

Antal anslag inklusiv mellemrum: 143.663

Afleveringsdato: 03-01-2020

Abstract

This master thesis is conducted with the purpose of investigating what kind of knowledge, is already available, about '*professional skills of practice*' in lower secondary teachers' actions, but also how this knowledge can be a reflected part of their action competence. The Danish Ministry of Education has announced a national strategy of implementing specific initiatives with the aim to strengthen the '*professional skills of practice*' for student in lower secondary, in the Danish elementary school. This has an impact on teaching and learning processes but also affects the way learning is understood and approached by teachers and their communities of practice. The examination has its breeding ground on the basis of re-analysed data, detected in questionnaires from an earlier project. A group of nine teachers participating from a lower secondary section unveiled difficulties of understanding the notion behind '*professional skills of practice*'. But they showed signs of knowing-in-action. This led to further investigation, through a human science approach spectred with views from phenomenology. Since the phenomenon investigated is lower secondary teachers' knowing-in-action some of the theoretical framework mainly was based on Donald Schöns learning theories. Schöns concept concerning practitioners silently knowing more, than they can express, explained as knowing-in-action, contributes to the understanding of how teachers reveal signs of a more intuitive, creative and artistic way of thinking. But also the idea of reflection-in-action as a way of bringing knowledge into a descriptive language. Another theoretical frame used, was Etienne Wenger's social theory about learning which refers to learning as social participation in professional communities of practice. Other parts of the theoretic framing was Dreyfus and Dreyfus about skills acquisition from novice to mastery. But also Knud Illeris theory about explaining learning barriers in the areas of motivation and interaction. Finally for didactic analysis and making a suggestive model for planning, implementing and evaluateing '*professional skills of practice*', the Didactical Relationship Model by Hiim and Hippe was involved in the process. The basis for collecting data was taken in a qualitative research design with inspiration from action research. Data was primarily conducted on the basis of semi-structured interviews carried out on four lower primary teachers. The classical method for that was innovated by making a question sum up through an aesthetic photo exercise in the try of giving the teachers an artefact with metaphors to reflect from. Data from interviews was filed in audio, transcribed, condensated by meaning, categorized, analysed and interpreted. Based on this master thesis and its examination of what kind of knowledge, is already available, about '*professional skills of practice*' in lower secondary teachers' actions, and how this can be a

reflected part of their action competence, it can be concluded, that it indicates that the governmental initiatives is not taken in by the teachers and transformed in to reflected actions. Knowledge about '*professional skills of practice*' can hardly be explained, and it is connected to creative, innovative, aesthetic learning processes and products. Teachers recognize '*professional skills of practice*' in actions during teaching and learning. Actions is therefore concluded as the primary basis for their present understanding of knowledge about '*professional skills of practice*'. The teachers have casual roles and intuitive competences concerned to '*professional skills of practice*'. They also show a divergens in the stage of learning, they think, they have, and the stage that appears from interpretation of their expressed knowing-in-action. Knowledge about '*professional skills of practice*' is fragmented and hard to get and the lack of knowledge affects the teacher's action competence. They express a need of clarification of their role in concern to the formal initiatives. Teachers also express a need of specific knowledge and tools to support reflections related to learning processes involving '*professional skills of practice*'. The community of practice has to play a bigger role in making '*professional skills of practice*' a natural reflected integrated part of education and an integrated competence in the teacher's practice. So a final answer can not be given in this project, but the results and signs of learning barriers will be used as suggested inspiration for specific directions, tools and a didactic method for approaching '*professional skills of practice*'.

Indhold

Indhold	3
1 Indledning	5
2 Problemfelt	6
3 Afgrænsning og problemformulering	10
4 Specialeopgavens opbygning	11
5 Metodeafsnit	11
5.1 Teori	11
5.1.1 Videnskabs og læringsteoretisk tilgang	12
5.1.2 Begrebsafklaring af praksisfaglighed	12
5.1.3 Etienne Wenger	14
5.1.4 Donald A. Schön	15
5.1.5 Hubert Dreyfus og Stuart Dreyfus	19
5.1.6 Knud Illeris	22
5.1.7 Hilde Hiim og Else Hippe	24
5.1.8 Karsten Schnack	25
5.2 Empiri	26
5.2.1 Kvalitativt spørgeskema	26
5.2.2 Kvalitativt semistruktureret forskningsinterview	28
5.3 Dataindsamlingsmetode	31
5.3.1 De fire undersøgelsesfaser	33
6 Opgavens videre opbygning	36
7 Analyse af empiri	36
7.1 Fund fra kvalitativ spørgeundersøgelse	37
7.1.1 Delkonklusion af fund fra kvalitativ spørgeundersøgelse	40
7.2 Hovedfund fra interviews	41
7.2.1 Datafund fra forskningsspørgsmål 1	41
7.2.1.1 Praksisfaglig viden i lærerernes egen praksis	41
7.2.2.2 Praksisfaglige kompetencer i lærernes egen praksis	45
7.2.2.3 Lærernes definition af begrebet praksisfaglighed	48
7.2.2.4 Lærernes viden om politiske tiltag om praksisfaglighed fra UVM	50
7.2.2.5 Æstetisk fotoøvelse: opsummering af forskningsspørgsmål 1	52
7.2.2 Datafund fra forskningsspørgsmål 2	55
7.2.2.1 Manglende praksisfaglig viden og mulighed for kompetent handling	55
7.2.2.2 Læringsbarrierer i tilegnelsen af praksisfaglig viden (I)	58
7.2.2.3 Æstetisk fotoøvelse: opsummering af forskningsspørgsmål 2	61

7.2.3 Datafund fra forskningsspørgsmål 3	65
7.2.3.1 Ideer til formidlingsform af praksisfaglig viden til lærerne	65
7.2.3.2 Læringsbarrierer i tilegnelsen af praksisfaglig viden (II)	67
7.2.3.3 Muligheder for bevidst reflekteret praksisfaglig handlekompetence	70
7.2.3.4 Forslag til didaktiske redskaber	72
7.2.3.5 Æstetisk fotoøvelse: opsummering af forskningsspørgsmål 3	76
8 Diskussion	80
8.1 Diskussion af metode	80
9 Konklusion	82
10 Perspektivering	87
12 Litteraturliste	91
13 Bilagsliste	95

1 Indledning

Som en del af en transformativ og ambitiøs dagsorden for bæredygtig udvikling af verden i dag og i fremtiden har FN's medlemslande forpligtet sig til at arbejde sammen omkring 17 verdensmål, der gælder for hele planeten og alle mennesker, der bor på denne.

Nationalt arbejder Danmarks UNESCO-kommission med koordinering og implementering af FN's verdensmål nummer 4, om KVALITETSUDDANNELSE, ud fra de mål den danske regering har sat i sin handleplan kaldet Strategi for Danmarks UNESCO-arbejde¹. Det indebærer styrkede indsatser og samarbejde på blandt andet uddannelsesområdet, hvor en af udfordringerne med verdensmål nummer 4 er, at for få danske unge vælger en erhvervsuddannelse eller en teknisk-videnskabelig uddannelse.

Et af de områder Danmarks UNESCO-kommission vil komme med anvisninger og arbejde med at opnå er at: *“Understøtte og styrke erhvervsskoler og de teknisk- naturvidenskabelige uddannelsers fokus på bæredygtig udvikling.”* (Strategi for Danmarks UNESCO-arbejde 2019-2022, side 25)

Som en del af tilpasningen til samfundets forandringer og den danske grundskoles udvikling implementeres løbende nye love og politiske tiltag. I de senere år har et gennemgående fokus været rettet mod at styrke den praksisfaglige dimension i skolen. Formålet er ifølge de daværende aftalepartier (UVM, 12. juni 2018): *“... at en styrkelse af praksisfagligheden i folkeskolen kan være en af løsningerne på udfordringerne vedrørende den utilstrækkelige søgning til erhvervsuddannelserne.”*

To forskellige aftaler, fra henholdsvis februar 2017 og juni 2018, om styrket praksisfaglighed i udskolingen, er offentliggjort af Undervisningsministeriet, og implementeringen af disse er allerede påbegyndt på flere forskellige områder. Det drejer sig fx om vurdering af de ældste elevers praksisfaglige forudsætninger i forbindelse med uddannelsesparathedsvurderingen (UPV) på 8.- 9. klassetrin, obligatorisk praksis/musisk valgfag i 7. - 8. klasse, styrket praksisfaglighed i den obligatoriske projektopgave i 9. klasse samt et igangsat udviklingsprojekt kaldet *Praksisfaglighed i skolen*².

¹ [Strategi for Danmarks UNESCO-arbejde \(2019-2022\)](#)

² [Pressemeddelelse om praksisfaglighed i skolen \(UVM, juni 2018\)](#)

2 Problemfelt

De ovennævnte tiltag og det generelle fokus på praksisfaglighed stiller helt naturligt nye krav til undervisningen, lærerne og deres praksisfællesskaber. Undervisningsministeriet har derfor, som værktøj og inspiration, udarbejdet lærervejledninger og afklarende bilag omhandlende nogle af delelementerne i aftalerne. Heri findes også en skriftlig forklaring af begrebet praksisfaglighed i fag, emner og vejledning, som lærerne alene eller i fællesskab kan forholde sig til i forbindelse med planlægning, gennemførsel og evaluering af deres undervisning³.

Siden pressemeddelelsen blev udsendt af Undervisningsministeriet i juni 2018, har jeg med nysgerrighed og lærerfaglig interesse, samlet viden og overblik fra noget af det materiale, der løbende er blevet offentliggjort omkring *Praksisfaglighed i skolen*. Parter fra forskellige arenaer med interesse i undervisnings- og uddannelsesområdet har siden offentliggørelsen, gennem webartikler, været fremme med udtalelser omkring aftalens indhold og muligheder.

Jeg vil i denne indledning forsøge at præsentere og kommentere nogle af de udtalelser, som jeg har fundet særligt interessante, da de fokuserer på væsentlige didaktiske problemstillinger, der opstår i kølvandet på de praksisfaglige tiltag. Omdrejningspunkterne i disse udtalelser er desuden med til at fremhæve den problemstilling, som jeg vil fokusere på og undersøge i dette masterspeciale.

Som repræsentant fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) kommenterer Lise Tingleff på den politiske aftale i en webartikel kaldet *Hvad vil vi med praksisfagligheden i skolen?* Hun udtaler følgende:

“Den nye politiske aftale rummer gode takter og oplagte muligheder. Det afgørende er dog, at blive helt klar på hvad ambitionen er og ikke mindst hvordan de nye tiltag implementeres. Her er ingen smutveje.” (Lise Tingleff, Danmarks Evalueringsinstitut, 23-8-2018)

At der netop er brug for at finde ud af, hvordan disse praksisfaglige tiltag konkret skal implementeres i skolen, optager mig og åbner op for en præsent læringsudfordring, hvor

³ [Praksisfaglighed i fag, emner og vejledning](#) og [Vurdering af elevernes personlige, sociale og praksisfaglige forudsætninger \(UVM, maj 2018\)](#)

forståelse og anvendelse af kreative og innovative læreprocesser hos deltagerne, kan blive helt essentielt.

I en artikel, fra 19. juni 2019 i lærernes fagblad Folkeskolen⁴, refereres og citeres ligeledes fra en paneldebat om praksisfaglighed. Alle panelets deltagere repræsenterer områder med stor interesse for, hvordan arbejdet med styrket praksisfaglighed kan anskues fremadrettet.

Herunder fremhæves en række af de mest interessante synspunkter og udtalelser om praksisfaglighed i skolen. Synspunkter, som potentielt kunne virke som inspiration til udvikling af en bredere fælles forståelse af begrebet praksisfaglighed i skoleregi, og som kunne virke som startskud til udvikling af mere konkrete didaktiske tiltag for området.

I artiklen udtrykkes enighed i, at der er brug for, at al undervisning i skolen skal gøres mere praksisfaglig. Det er ikke nok, kun at fokusere på nogle særlige praktisk-musiske fag. Forsknings- og udviklingschef på professionshøjskolen VIA, Helle Munk Davidsen citeres således: *“Skolen tilbyder ikke brede nok læringsmuligheder for børn. Jeg ser praksisfaglighed som et redskab til at skabe flere læringsmuligheder og dermed får flere børn til at få øje på, hvad de er gode til.”*

Praksisfagligheden præsenteres af Helle Munk Davidsen som et bredt læringsredskab, der skal skabe varierede læringsmuligheder og understøtte elevernes generelle udvikling. Brugen af ordet redskab retter derfor mine tanker i retningen af en mulighed for en specifik didaktisk tilgang til praksisfaglighed.

I artiklen fortsætter tidligere formand for undervisningsudvalget i Danmarks Lærerforening, Jeanette Sjøberg med at udtale: *“Mere praksisfaglighed er ikke kun til dem, der skal have en erhvervsuddannelse. Alle elever vil have godt af det.”* Hun fremhæver, at politikerne i højere grad skal tænke bredere og ikke kun fokusere på hvor mange elever, der vælger en erhvervsfaglig ungdomsuddannelse.

Idet eleverne ikke nødvendigvis er endeligt parate i forhold til valg af en erhvervsfaglig eller gymnasial ungdomsuddannelse før i 9. klasse, kan Jeanette Sjøbergs forslag om mere praksisfaglighed til alle elever være en vigtig anskuelse i forhold til hvordan skolen implementerer tiltagene.

⁴ [Artikel fra fagbladet Folkeskolen om praksisfaglighed](#)

Som dekan på læreruddannelsen bevæger Jakob Harder sig netop ind på forslaget til en ny didaktik på det praksisfaglige område: *“Det handler om at udvikle en gøren-didaktik, hvis man kan kalde det det?”* Han er desuden optaget af prøve- og evalueringskulturen, som han mener, også skal fornyes sammen med fagene.

Den tidligere formand for Danmarks Lærerforenings undervisningsudvalg, Jeanette Sjøberg er ikke enig i Jakob Harders forslag om en ny gøren-didaktik:

“Der er ikke brug for, at der er nogen, der kommer og tager patent på nye didaktikker, som man kalder for mere praksisfaglige. Vi har masser af gode, anerkendte didaktiske teorier, som vi kan bruge på en undersøgende måde. Det er dem vi skal bruge... Vi ved godt, hvordan man skal gøre det her, men vi vil gerne have hjælp til rammer, ressourcer og vejledning. Det vil være godt.” (Jeanette Sjøberg, DLF)

Opsummeret peges der på, gennem de fremhævede citater, at praksisfagligheden er for alle og skal bruges som et læringsredskab til at understøtte alle elevers læringsmuligheder i skolen. Der omtales desuden muligheden for en egentligt ny didaktisk tilgang eller en undersøgende tilgang til allerede eksisterende didaktiske teorier i forhold til at undervise praksisfagligt. Der efterspørges hjælp til metoder, rammer, ressourcer og vejledning samt fornyelse af prøve- og evalueringskulturen for området.

Men hvad betyder al denne overordnede information og viden for lærerne på gulvet? For dem der skal undervise eleverne i de praksisfaglige valgfag, afvikle en praksisfaglig projektopgave med 9. klasse eller vurdere elevernes praksisfaglige forudsætninger.

Alle parter virker til på den ene eller anden måde, at være enige i, at mere praksisfaglig undervisning kan være en god ide. Men det igangværende arbejde med styrket praksisfaglighed i skolen kan også skabe grobund for en masse problematiske divergerende situationer, hvor lærerne kan opleve ustabilitet og usikkerhed. De udarbejdede vejledninger og aftaleteksten fra Undervisningsministeriet videregiver ikke umiddelbart et detaljeret overblik over, *hvordan* arbejdet med praksisfaglighed konkret kan gribes an i den enkelte skoles udskolingsafdeling.

Anskues ovenstående problem ud fra på Donald A. Schöns læringsteori (1983) så kan en øvet praktiker, ikke videregive sin praksiskunst til en nybegynder, ved blot at beskrive procedurer, regler og teorier. Den øvede praktiker kan heller ikke ved beskrivelse eller demonstration få en nybegynder til at tænke på sin måde. Men er lærerne praksisfaglige nybegyndere?

Muligvis skal vidensressourcerne for arbejdet med styrket praksisfaglighed netop hentes i lærernes egen praksis. Jeg har tidligere i en modulopgave om Læring i praksis foretaget en kvalitativ spørgeundersøgelse omkring praksisfaglighed hos en gruppe udskolingslærere. Undersøgelsens fund indikerer, at lærere i udskolingen allerede har viden om praksisfaglighed gennem deres handlinger i undervisningen. Dette fund er samstemmende med læringsteori af Schön (1983) hvor han har den opfattelse, at de praktiserende ofte ved mere, end de kan udtrykke. Så når noget spontant og intuitivt optræder i hverdagen, så agerer professionelle praktikere ved at være "*vidende på særlig vis*" (Donald, A. Schön, 1983, side 51).

Det kan også betyde, at lærerne ikke nødvendigvis kan beskrive deres indre repræsentation af viden i deres egen praksis, men har en rig intuitiv viden (Donald A. Schön, 1983). Denne intuitive viden om praksisfaglige tilgange, kan næsten betragtes som en kunstart eller kreativ læreproces behersket af læreren. Den kan ofte ikke forklares eller beskrives og forklaringer er ofte utilstrækkelige og beror på fornemmelser og måder at handle på (Donald A. Schön, 1983).

Men hvis læreren som praktiker kunne trække den eksisterende praksisfaglige viden ud af sine handlinger og gennem refleksion udvikle nye praksisfaglige tilgange til læring, som derved kunne blive en del af dennes naturlige handlekompetence, da ville lærerens reflekterede erkendelser antageligt påvirke elevernes undervisning i en mere praksisfaglig retning for skolens fag.

3 Afgrænsning og problemformulering

I dette speciale har jeg derfor til sinde, at undersøge udskolingslærernes viden og muligheder for refleksion i deres eksisterende praksis samt at analysere for tegn på praksisfaglighed, der allerede er tilstede i deres beskrevne handlinger. Jeg er især optaget af de kreative læreprocesser, som læreren skal gennemføre, når de planlægger, udfører og evaluerer praksisfaglige læreprocesser for eleverne i udskolingen, og om didaktiske læringsredskaber kan udarbejdes, som et led i kæden, og skabe inspiration eller ligefrem et fundament, der kobler handling sammen med refleksion og erkendelse. Dette leder mig frem til at undersøge følgende problemformulering understøttet af tre sammenhængende didaktiske underspørgsmål:

Hvilken viden om praksisfaglighed findes allerede i udskolingslærernes handlinger, og hvordan bliver den en reflekteret del af deres handlekompetence?

Underspørgsmål:

- Hvad er lærernes nuværende viden om praksisfaglighed i skolen?
- Hvad mangler lærerne at vide om praksisfaglighed?
- Hvordan kan den enkelte lærer og et praksisfælleskab af udskolingslærere få denne viden?



4 Specialeopgavens opbygning

I specialet vil jeg beskrive og fremstille, hvordan jeg har designet, gennemført, analyseret, diskuteret og konkluderet på min undersøgelse af den beskrevne problemstilling.

I den første del af projektrapporten beskrives og begrundes mit valg af teori, empiri og metode. I specialets anden del beskrives analysen af de indsamlede data fra mine undersøgelser, og disse diskuteres teoretisk ud fra de tre forskningsspørgsmål med henblik på at finde ud af hvilken praksisfaglig viden, der allerede er i lærernes handlinger, og hvordan den kan blive en reflekteret del af deres handlekompetence.

Efter jeg har udarbejdet en konklusion på problemformuleringen, vil jeg i tredje del fremstille forslag til mulige didaktiske redskaber og en konkret metode til, hvordan den enkelte og et praksisfællesskab af udskolingslærere, kan arbejde fokuseret på at styrke deres individuelle og fælles praksisfaglige handlekompetencer. Alt dette foretages med henblik på at understøtte det politiske tiltag om Styrket praksisfaglighed i skolen. Gennem projektrapporten understøttes med relevante bilag, der er fremkommet under undersøgelser, analyse og fortolkning.

5 Metodeafsnit

I det følgende afsnit præsenterer jeg den teori, empiri og metode, der er anvendt til undersøgelse af den præsenterede problemformulering, hvor det primære fokus er omkring viden om praksisfaglighed i udskolingslærernes handlinger, samt hvordan den bliver en reflekteret del af deres handlekompetence.

5.1 Teori

I det følgende teoriafsnit redegør jeg for den videnskabs- og læringsteoretiske tilgang, jeg har valgt til min undersøgelse af problemstillingen.

I forhold de forskellige dele af masterspecialet har jeg valgt at inddrage flere relevante teoretikere og deres læringsteorier. Jeg vil i de følgende præsentere dem kortfattet og begrunde deres relevans i forhold til specialets delafsnit. Jeg vil ligeledes beskrive og afklare nøglebegreber, der træder frem i problemformuleringen samt andre teoretiske begreber med

relevans for det undersøgte. Formålet med denne begrebsafklaring er, at definere hvilken teoretisk forståelse og referenceramme, jeg anvender som udgangspunkt for mine undersøgelser.

5.1.1 Videnskabs og læringsteoretisk tilgang

I dette masterspeciale er den videnskabelige tilgang til problemformuleringen humanvidenskabelig med et fænomenologisk perspektiv.

Ved en humanvidenskabelig tilgang forstås, at verden kun kan opfattes rigtigt, når den der betragter og undersøger, er inddraget i tænkningen (Bo Jacobsen, Lene Tanggaard & Svend Brinkmann, 2015). *“Hermed er det en humanvidenskabelig tilgang, der giver mulighed for at undersøge de meningsfulde begreber og fænomener, som spiller en rolle i vores livsverden”* (Bo Jacobsen, Lene Tanggaard & Svend Brinkmann, 2015, side 224).

Det er to sociale fænomener fra udskolingslærernes livsverden som *‘viden om praksisfaglighed i udskolingslærernes handlinger’* men også *‘hvordan praksisfaglig viden kan blive en reflekteret del af udskolingslærernes handlekompetence’* der ønskes belyst ved at spørge ind og lytte efter, mens det forsøges at se bort fra de ideer, antagelser og refleksioner disse fænomener normalt bliver tillagt (Bo Jacobsen, Lene Tanggaard & Svend Brinkmann, 2015). *“Fænomenologi er altså læren om det, der kommer til syne eller fremtræder for en bevidsthed”* (Bo Jacobsen, Lene Tanggaard & Svend Brinkmann, 2015).

Formålet med denne tilgang til specialets undersøgelser, er at beskrive så detaljeret, indlevende og nuanceret som muligt, hvordan den enkelte og et fællesskab af udskolingslærere oplever at befinde sig i forhold til de nævnte fænomener (Bo Jacobsen, Lene Tanggaard & Svend Brinkmann, 2015). Det videnskabsteoretiske udgangspunkt har også den betydning, at undersøgelsens data hentes og bearbejdes kvalitativt.

5.1.2 Begrebsafklaring af praksisfaglighed

Da undersøgelserne i dette speciale netop fokuserer på fænomener, hvor forståelsen af begrebet *‘praksisfaglighed’* er central vil jeg forsøge at give mit forslag til en mulig definition. En konkret overordnet forståelse af begrebet praksisfaglighed er dog en udfordring at beskrive og præcisere, idet det som Laclau et al. anfører må kendetegnes som en flydende betegnelse (refereret i Louise Phillips, 2015). Ved en flydende betegnelse forstås et begreb, der

ikke har fastlagt et bestemt indhold eller diskurs. Forskellige diskurser forklarer begrebets indhold på hver sin måde (Louise Phillips, 2015). Der er således varierede forståelser af begrebet afhængig af den kontekst, det anvendes i.

Da dette speciale er afgrænset til at undersøge begrebet i en skolepolitisk kontekst, er det derfor med hjælp fra de bekendtgjorte materialer fra Undervisningsministeriet (2018), jeg vil forsøge, at finde en mulig definition.

I indledningen til dette masterspeciale er tidligere henvist til en pressemeddelelse (12. juni 2018) samt et vejledningsmateriale fra Undervisningsministeriet (juni 2018) om praksisfaglige tiltag i skolen. I disse fremhæves det *“... at alle elever får mulighed for at arbejde med deres praksisfaglige kompetencer i alle de år, de går i folkeskole ”* (UVM, 12. juni 2018).

Desuden beskrives, at arbejdet med praksisfaglige kompetencer kommer til at foregå gennem obligatoriske fag, valgfag og vejledning. Men det præciseres også, at vejledningsmaterialet er tænkt som inspiration for læreren og *“...det er hverken en udtømmende liste eller en facitliste ”* (UVM, 12. juni 2018).

Skal jeg forsøge at samle op på disse fremhævede punkter og udsagn fremstilles praksisfaglighed i Undervisningsministeriets pressemeddelelse om de praksisfaglige tiltag, som det Knud Illeris (2012) ville betegne som en “faglig kompetence”.

Studerer dybere i de offentliggjorte vejledningsmaterialer, da opstilles konkret fem områder, der forstås, som de praksisfaglige kompetencer, eleverne skal tilegne sig i deres skoletid. Områderne er oplistet og refereret herunder (UVM, 2018):

1. Praktiske færdigheder og kreativitet
2. Arbejdskendskab, arbejdspladsfærdigheder og virke-trang
3. Værkstedsfærdigheder
4. Færdigheder i at kunne skifte perspektiv mellem del og helhed
5. Færdigheder i at kunne anvende teorier i praksis

Gennem nærlæsning, analyse og fortolkning af vejledningsmaterialet til Uddannelsesparathedsvurderingen om vurdering af elevernes personlige, sociale og praksisfaglige forudsætninger (UVM, 2019) har jeg udformet en detaljeret liste med indikatorer for praksisfaglighed i udskolingen (Bilag 14).

Disse er med til at definere en mere detaljeret forståelse af begrebet praksisfaglighed i en skolepolitisk kontekst.

Begrebet praksisfaglighed defineres derfor som en skolepolitisk aftalt og delvist diskursbestemt faglig kompetence, der ønskes tilegnet hos eleverne i folkeskolen gennem hele deres skoletid. Praksisfaglig kompetence kan i folkeskolens udskoling tilegnes gennem obligatoriske fag, valgfag og vejledningsaktiviteter på fem forskellige hovedområder.

5.1.3 Etienne Wenger

Da undersøgelsesfeltet i dette speciale er 'udskolingslærere i folkeskolen' vil jeg inddrage læringsteori af Etienne Wenger (2004), for at forklare og afgrænse, hvad der forstås med 'udskolingslærere'. Ifølge Wengers (2004) teoretiske vinkel tilhører og deltager alle mennesker i praksisfællesskaber. Og det enkelte menneskes praksisfællesskaber forandres hele livet. Jeg forstår i denne opgaves kontekst udskolingslærerne, som et professionelt praksisfællesskab der underviser de ældste elever i folkeskolen og ser den enkelte udskolingslærer, som deltager heri.

Wengers teori beskriver desuden baggrunden og dynamikken bag professionelle praksisfællesskaber, hvor han beskæftiger sig med social læring i forhold til fire komponenter; praksis, fællesskab, identitet og mening (Etienne Wenger, 2004).

I forhold til praksis, beskriver han den kollektive læring, der foregår, og som hen ad vejen bliver til praksisser, forbundet af deltagernes sociale relationer og længerevarende udøvelse af fælles virksomhed. Studeres det enkelte fællesskab, så er de kendetegnet ved at skabe deres egne praksisformer, rutiner, ritualer, artefakter, regler, symboler, fortællinger og historier (Etienne Wenger, 2004).

I Wengers (2004) sociale læringsteori må læring forstås ud fra de erfaringer, der tilegnes gennem aktiv deltagelse i verden. Ved deltagelse forstås en kompliceret proces, hvor der

deltages i sociale praksisfællesskaber, som dermed udvikles en identitet i forhold til (Etienne Wenger, 2004). Det skal ifølge Wenger (2004) forstås, at forholdet mellem individ og fællesskab, danner grundlaget for udvikling og læring.

Wengers (2004) syn på læring er at "*Læring kan ikke designes*" (Etienne Wenger, 2004, side 255). Læring er hjemmehørende i området for erfaring og praksis. For at fremme læringen, må der konstrueres nogle sociale retninger og veje, der genkender, understøtter, tilskynder og nærer den (Etienne Wenger, 2004, side 259). Man kan designe *for* læring, så der er noget at støtte sig til og et forslag til identitet at spejle sig i for deltagerne (Etienne Wenger, 2004).

I forhold til specialets konkrete undersøgelse af problemstillingen, er det netop interessant at anvende Wengers (2004) sociale teori om praksisfællesskaber i forhold til at forstå dynamikken og læreprocesserne i dele af skolens organisatoriske praksisfællesskaber, som man må kendetegne en fælleskab af udskolingslærere.

5.1.4 Donald A. Schön

Genstanden for undersøgelse i dette masterspeciale er for det første 'udskolingslærernes viden fra handlinger' i praksisfaglige kontekster. I forhold til dette, er der nogle særlige forhold i Donald Schöns læringsforståelse, der gør hans teorier relevante og interessante for min undersøgelse.

Han er primært fremhævet for studier af, hvordan medarbejdere i en organisation tænker og handler i en fælles professionel praksis. Hans teoretiske forståelse er, at læring indgår i et tæt knyttet samspil med tænkning, refleksion og handling (Knud Illeris, 2012).

Schön har forfattet værket *Den reflekterende praktiker - hvordan professionelle tænker, når de arbejder* (1983) og ligeledes skrevet *Uddannelse af den reflekterende praktiker - Tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle* (1986). Læsning og bearbejdning af disse værker, har jeg lagt til grund for de dele af hans læringsteori, jeg fremhæver i det følgende.

Han påpeger, at i en professionel praksis kan overkommelige problemer let løses ved hjælp af forskningsbaseret teorier og teknikker. Men der er også problemer og udfordringer, der

ikke lader sig løse ved at anvende forskningsbaserede teorier og regelret professionel viden (Donald A. Schön, 1986). De fremstår som uordnede og ubestemmelige situationer og ikke som veldefinerede problemer.

Den praktiserende er derfor nødt til at anvende en form for intuitiv forståelse “... *intuitiv tænke*” (Donald Schön, 1983, side 11), definere og opstille forståelsesrammer for at finde frem til en teoretisk løsning på en given problematisk situation. En sådan situation kan være problematisk på flere måder, så det kræver at en kompetent praktiker kan danne sig et grundigt overblik, “...*når der skal håndteres problematiske divergerende situationer i praksis*” (Donald Schön, 1983, side 62).

Og møder praktikerens problematiske tilfælde som disse, kan der opleves et virvar af modstridende krav og værdikonflikter i dennes forsøg på at beskrive den problematiske situation.

Alligevel håndteres problematiske situationer af praktikere. Schön (1986) kalder kompetencen for professionel kunstnerisk kunnen. Praktikerens anvender tiltag i sin problemløsning, som kan beskrives som intuition og kreativitet (Donald Schön, 1983). Schön (1986) påpeger, at der i enhver professionel praksis, findes en kerne af noget kunstnerisk, samt at det kræver en form for viden, at kunne udøve intelligente handlinger ved hjælp af kunstnerisk kunnen. Schön (1986) fremhæver, at disse dygtige praktiserende ikke har mere professionel viden end andre, men agerer “*visere*”, “*mere talentfulde*”, “*har mere intuition*” eller “*kunstnerisk kunnen*” end andre” (Donald Schön, 1986, side 13).

Denne kunstneriske kunnen er, noget der hører hjemme uden for professionsuddannelsens normale curriculum. Det eksisterer parallelt. Det kan ikke læres, men det kan vejledes.

Det er Schöns (1983) opfattelse, at de praktiserende ofte ved mere, end de kan udtrykke. At der optræder, som en form for tavs viden, en slags viden-i-handling eller “... *intuitiv tænke*” (Donald Schön, 1983, side 11).

Spontan viden-i-handling er som regel nok til at klare sig igennem dagens udfordringer og problemer, men sommetider er det ikke nok. I et sådan tilfælde kan en praktiker reflektere over handlingen. Det kan ske midt i handlingen, hvor der stoppes op og tænkes, løbende under eller efter handlingen, hvor refleksion kan foregå i fred og ro. Formålet er i alle

tilfælde, at forandre, det der udføres, mens det udføres. Der reflekteres-i-handling (Schön, 1986).

Så gennem praktikerens iagttagelse og refleksion af handlinger er det sommetider muligt at beskrive den tavse viden eller intuitive tænken. Beskrivelserne kan variere i art afhængig af formål og det sprog, der er til rådighed.

Schön (1983) beskriver desuden, at den praktiserende ofte viser netop en egenskab til at reflektere over denne intuitive og spontane viden under selve handlingen som en form for “... *engageret refleksiv praksis*” (Donald Schön, 1983, side 11). Den intuitive viden vil ifølge Schön (1983) dog altid være rigere på information end en beskrivelse af denne viden. Selv om det kan være svært at beskrive en fuldstændig praksis er det ikke en fatal forhindring for refleksion-i-handling. En beskrivelse skal ikke være fuldstændig eller akkurat som praktikerens indre repræsentation. Dog er det sikkert at refleksion influerer på praktikerens handling (Donald Schön, 1983). “*Refleksion-i-handling er såvel en konsekvens af som en årsag til overraskelse.*” (Donald Schön, 1983, side 273).

Netop i forhold til det intuitive og spontane i hverdagens handlinger fremkommer det, at den professionelle er “*vidende på særlig vis*” (Donald Schön, 1983, side 51) ofte på en måde, så der ikke kan forklares eller beskrives, hvad man ved. Den professionelles forklaringer er ofte utilstrækkelige. Den tilgængelige viden er at finde i fornemmelser og måder at handle på. Viden ligger i handlingerne. den professionelle tænker over, hvad de gør, mens de gør det. “*Når noget reflekterer-i-handling, bliver vedkommende en forsker i en praksissammenhæng. Han eller hun er ikke længere afhængig af den etablerede teori og tekniks kategorier, men konstruerer en ny teori til det unikke tilfælde.*” (Donald Schön, 1983, side 67)

Der findes imidlertid nogle begrænsninger i refleksion-i-handling. Praktikerer kan gøre sig immun overfor refleksion gennem selvforstærkende systemer i viden-i-handling. Det indebærer systemer som rolleforståelse, handlingsstrategier, relevante facts og interpersonelle handlingsstrategier (Donald Schön, 1983).

Der er også en række begrænsninger i forhold til ledelse af refleksion-i handling i et organisationsmæssigt læringssystem (Donald Schön, 1983). Ledere praktiserer også refleksion-i-handling og eksisterer i et organisationsmæssigt system, der enten forhindrer eller fremmer refleksion-i-handling. Men der reflekteres sjældent over refleksion-i-handling.

Det betyder, at vigtige elementer i ledelseskunsten forbliver skjulte og utilgængelige for andre. Når lederen ikke selv kan beskrive sin refleksion-i-handling, kan denne ikke lære andre at gøre det. Uddannelsen af praktikere har derfor sit udgangspunkt i ledere, der selv foretager refleksion-i-handling samt at afdække, hvordan lederens refleksion-i-handling begrænses. Organisationen kan være god eller dårlig til at implementere de nye fund, der fremkommer ved refleksion-i-handling. Til tider kan organisationen optræde afvisende over for nye opgaver. Det kunne fx være styrket praksisfaglighed i skolen.

Der er nogle ligheder og forskelle når en praktiker reflekterer professionelt over praksis. Da bruges et undersøgelsesmønster med to afgørende processer. Når praktikerens undersøger et unikt fænomen trækkes på elementer i det repertoire, som allerede er kendt. Der drages eksempler eller metaforer frem, der hjælper med at beskrive det nye fænomen. Herefter opstilles nye hypoteser, der undersøges og udforskes (Donald Schön, 1983).

En af forskellene er at de forskellige praktikere bringer varierede konstante ind, når de undersøger deres profession gennem refleksion-i-handling. Det kan fx være (Donald Schön, 1983, side 228):

- Sprog, medier og repertoire til beskrivelse og undersøgelse
- Anerkendelsessystemer i problemopstilling, evaluering og reflekterende dialog
- Teorier, de forstår fænomener ud fra
- Rolleformuleringer i forhold til opgaverne

Inden for en praksis er medier og sprog for den enkelte af stor betydning for, hvordan praktikerens alene og sammen med andre kan konstruere virtuelle verdener, hvor der kan udføres forestillede handlingsøvelser Schön (1983)

En kompetent praktiker kan ifølge Schöns teori (1983) ikke videregive sin praksiskunst til en nybegynder blot ved at beskrive procedurer, regler og teorier. Den øvede praktiker kan heller ikke ved beskrivelse eller demonstration få en nybegynder til at tænke på sin måde. Teorier og modeller kan bruges til at forsyne praktikerens med et sprog. Men inden for samme praksis kan der være stor forskel på udfaldet af refleksion-i-handling på grund af den enkelte praktikers vurderingssystem. For at ophæve disse forskelle i vurderingssystemerne kræver det, at man kan træde ind i hinandens vurderingssystemer og lave gensidige oversættelser fra det ene til det andet (Donald Schön, 1983, side 230).

5.1.5 Hubert Dreyfus og Stuart Dreyfus

For at forstå hvordan praksisfaglig viden-i-handling (Donald Schön, 1986) kan blive en del af praksisfællesskabets (Etienne Wenger, 1996) og samlede handlekompetence (Karsten Schnack, 2016), må man også forstå nogle af de dynamikker, som virker i fællesskabet, når de sammen skal tilegne sig nye færdigheder eller kompetencer.

Brødrene Dreyfus (1986) har udarbejdet en læringsteori, der består af fem hierarkisk ordnede stadier eller læringskategorier. Deres teori handler om at tilegne sig færdigheder på ustrukturerede områder. Det vil sige områder, hvor det ikke er tilstrækkeligt, at følge almindelige regler, men hvor det er situationer, der kræver læring, som computere ikke kan bistå mennesket i. Under denne kategori hører fx undervisning og alle former for socialt samvær. Deres teori er dog ikke en fuldt ud dækkende læringsteori, da den kun består af bestemte typer og aspekter af læringen. Alligevel viser deres teori eksempelvis i forhold til undervisning og uddannelse, noget centralt omkring den menneskelige lærings karakter og kompleksitet. Teorien kan omfatte færdigheds læring i alle situationer, men især de mere avancerede dele af læring i arbejdslivet er interessante at belyse ved hjælp af denne teori.

I følge Hubert Dreyfus og Stuart Dreyfus (1986) går et menneske gennem mindst fem stadier, hvor det har varierende opfattelser af den pågældende opgave eller måder at træffe beslutninger. Gennem stadierne forbedres dets færdigheder, og der er mulighed for at gå fra at være nybegynder til at kunne udvise ekspertise på et bestemt problemområde. Dreyfus-brødrene (1986) konstaterer desuden, at et højt færdighedsniveau inden for et ustruktureret problemområde kræver megen konkret erfaring med virkelige situationer.

De fem stadier, der opereres med hedder nybegynder, avanceret begynder, kompetent udøver, kyndig udøver og ekspert (Dreyfus & Dreyfus, 1986, side 425).

I det følgende ses et skema (figur 1) med en opsummerende beskrivelse af disse udarbejdet fra et kapitel i *49 tekster om læring* (Knud Illeris, 2012), der hedder *Fem stadier af færdighedstilegnelse - fra nybegynder til ekspert* (Dreyfus & Dreyfus, 1986, side 425-435). Skemaet har til hensigt, at virke som en slags vurderingsoversigt og refleksionsredskab, når jeg foretager min analyse af udskolingslærernes viden i deres praksisfaglige handlinger.

Stadie	Navn	Beskrivelse
Første stadium	Nybegynder	Nybegynderen tilegner sig viden om en ny færdighed ved hjælp af undervisning. Nybegynderen tilegner sig regler, objektive kendsgerninger og træk ved den pågældende færdighed. Elementer bliver defineret så klart at nybegynderen kan genkende dem uden at vide hvilken reference de indgår i. Nybegynderen mangler en sammenhængende forståelse for den samlede opgave. Nybegynderens udøvelse af de nye færdigheder kræver megen koncentration.
Anden stadium	Avanceret nybegynder	Nybegynderen stiger et niveau, når han har fået erfaring med at klare virkelige situationer. Den avancerede nybegynder får tildelt avancerede regler og får derved større forståelse for området færdigheden dækker. Den avancerede nybegynder begynder at genkende elementer, når de er til stede. Den avancerede nybegynder lærer ikke ved hjælp af regler men af erfaring. Erfaringer medtages i beslutninger og kan forekomme vigtigere end

		nogen form for mundtlige beskrivelse.
Tredje stadium	Kompetence	Erfaringen øges hos den kompetente person. Der mangler fornemmelse af hvad der er vigtigst, derfor benyttes en hierarkisk procedure, når der skal tages beslutninger om løsning af problemer. Det er ikke enkelt for en kompetent person at tage beslutning om en bestemt fremgangsmåde. Den kompetente udøver føler sig ansvarlig og emotionelt involveret i forhold til hvilken fremgangsmåde, der vælges. Den kompetente handler rationelt.
Fjerde stadium	Kyndighed	Den kyndige udøver er meget involveret i sin opgave og perspektiverer til nyere begivenheder. Den kyndige har evne til at reagere på mønstre intuitivt og bruge know-how baseret på tidligere erfaring. Den kyndige udøver intuitivt og forstår sin opgave, mens der tænkes analytisk på hvad der skal gøres. Elementer som findes vigtige gennem den kyndiges erfaring vurderes og kombineres efter

		særlige regler, hvorefter det beslutes, hvordan man kan manipulere omgivelserne
Femte stadium	Ekspertise	En ekspert ved, hvad der skal gøres baseret på indsigt og erfaring. Det meste af det eksperter gør foregår løbende og uden refleksion, men med overvejelse af situationen inden der handles. Tidsaspekt og resultat er af særlig vigtighed i ekspertens overvejelse Eksperten oplever ubesværet præstation Eksperten handler arationelt

Figur 1: Beskrivelse af Hubert Dreyfus og Stuart Dreyfus (1986) fem stadier af færdighedstilegnelse - fra nybegynder til ekspert

5.1.6 Knud Illeris

Når der fokuseres på elementer fra læreprocesser og forskellige læringsteorier inddrages kan det ikke undgås, at møde begrebet læringsbarrierer. Netop disse barrierer må jeg som forsker være nysgerrig omkring, da de er af grundlæggende betydning for læringen (Knud Illeris, 2012). De kan også være en indgang til potentiale og mulige forslag til løsninger på det, der hæmmer læring. Læringsmodstand skal ifølge Illeris (2012) ikke bremses, men måske hjælpes til at fremtræde for den lærende, så der kan dannes betingelser for kvalificeret læring i stedet.

Knud Illeris (2012) opdeler læringsbarrierer i tre hovedformer, der danner relation til tre læringsdimensioner; INDHOLD - DRIVKRAFT - SAMSPIL. Disse er oplistet på punktform i skemaet (Figur 2):

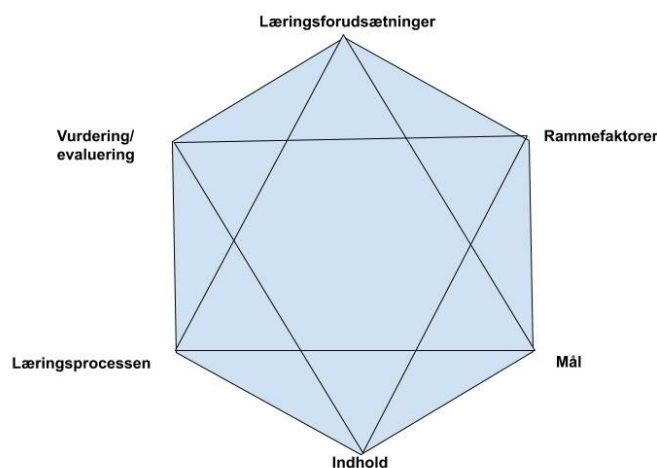
INDHOLDS-dimensionen	Fejllæring • Når det lærte er indholdsmæssigt uhensigtsmæssigt, helt eller delvist forkert • Lærerens budskaber er fejlagtige • Lærernes budskaber modsvarer ikke den lærendes forudsætninger • Fejl kan overvindes • Alle individer bærer tegn på resultater af fejllæring
DRIVKRAFT-dimensionen	Læringsforsvar • Individuelle psykiske forsvarsmekanismer Hverdagsbevidsthed • Individet skaber halvautomatiske sorteringsmekanismer, der afviser den store mængde påvirkninger og læringsmuligheder det moderne menneske møder i et moderne samfund • Denne forsvarsmekanisme skærmer mod psykisk sammenbrud • Står i vejen for læringsmuligheder • Findes også i uddannelsessammenhænge Identitetsforsvar • Opleves når livsbetingelser pludselig ændres fx organisationsændringer • Beskytter individet mod magtesløshed Ambivalens • Individets følelse af dobbelthed, når man ved nyt skal læres, men meningen eller lysten ikke kan findes

SAMSPIL-dimensionen	Læringsmodstand • Modstand og forsvar kan være svære at skelne og kan optræde samtidigt • Forsvar er udviklet på forhånd og kan aktiveres i bestemte kontekster • Forsvar kan stille sig i vejen for læring • Modstand opstår i selve situationen, når læring opleves uacceptabel og holdningsstridig • Modstand kan åbne for ny læring
----------------------------	--

Figur 2: Læringsbarrierer i relation til de tre læringsdimensioner (Knud Illeris, 2012)

5.1.7 Hilde Hiim og Else Hippe

Som en del af min undersøgelse og perspektivering i forhold til, hvordan den praksisfaglige viden bliver en reflekteret del af udskolingslærernes handlekompetence, vil jeg inddrage didaktiske overvejelser og modeller. Jeg vil anvende teori og indhold bag Den didaktiske relationstækningsmodel (Hiim & Hippe, 1997, side 114) som en analysemodel for tegn på didaktiske tegn i den empiri, der inddrages samt som inspirationskilde til at innovere og udvikle mit eget forslag til en didaktisk model for planlægning, gennemførsel og vurdering af praksisfaglig undervisning. Se modellen (figur 3) herunder:



Figur 3: Den didaktiske relationsmodel (Hiim & Hippe, 1997)

5.1.8 Karsten Schnack

Den anden genstand for undersøgelse i dette masterspeciale er 'hvordan praksisfaglig viden-i-handling bliver en reflekteret del af udskolingslærernes handlekompetence?' Jeg vil forsøge at opklare begrebet handlekompetence ud fra forskning af Karsten Schnack (2016). Han har undersøgt begrebet ud fra en filosofisk tankegang, og fremhæver, at handlekompetence skal forstås som et dannelsesideal. Karsten Schnack (2016) uddyber yderligere at dannelse har med ånd at gøre og om at udvikle noget specifikt menneskeligt i modsætning til det målbare, årsags- og naturlovmæssige.

Ifølge Karsten Schnack (2016) er definitionen af handlekompetente deltagere, personer der har tillid til deres egne muligheder, men også på en ansvarlig og kompetent måde udviser stillingtagen og handlevilje.

Karsten Schnack (2016) påpeger desuden at særligt professionelle lærere og pædagoger skal kunne tage stilling og handle, når pædagogiske tiltag i skolen ikke er givet en retning på forhånd. Det bliver et vilkår i en foranderlig verden, at lærere og pædagoger kan planlægge og reflektere didaktisk ved hjælp af planer og sigtelinjer. På den måde kan lærerne på en ansvarlig og kompetent måde gøre en kompliceret situation mere overskuelig og samtidig bevare overblik og perspektiv (Karsten Schnack, 2016).

Handlekompetence handler ifølge Schnack (2016) altså kort beskrevet om at være en kompetent deltager i demokratiske fællesskaber og kunne bidrage til fortsat at videreudvikle denne mulighed. Derfor er deltagernes oplevelse af ejerskab og deltagerinvolvering i form af fx medbestemmelse også meget vigtigt.

Så for at kunne udvikle udskolingslærernes handlekompetence, er det hensigtsmæssigt at skabe en demokratisk ramme omkring den enkelte deltager i udskolingslærernes praksisfællesskab, hvor lærerne sammen skaber et sæt demokratiske normer og værdier, som bliver et handlingssprog knyttet til.

5.2 Empiri

Den første tanke om dette speciales problemstilling er, som før nævnt i indledningen, opstået ud fra kvalitative fund i tidligere indsamlede data fra min modulopgave om *Læring i praksis* på KREA masteruddannelsen (2018). Under denne modulopgave faciliterede jeg et deltagerorienteret og dialogbaseret projekt om *Praksisfaglighed i skolen* (bilag 1) sammen med en gruppe på ni lærere fra en udskolingsafdeling på en folkeskole. Gennem deres deltagelse, undersøgte jeg flere forskellige aspekter omkring deres begrebsforståelse og tilgang til nogle af Undervisningsministeriets tiltag om styrket praksisfaglighed i udskolingen. Jeg forsøgte ved hjælp af et kvalitativt spørgeskema at afdække deres forforståelse af og erfaringsviden med praksisfaglighed i deres egen undervisning og andre læringssituationer.

Som forforståelse til læseren og som forklaring på specialets arnested, gives en nærmere, men kortfattet, forklaring af det kvalitative spørgeskema og senere i specialets analyseafsnit fremhæves og uddybes de dele af data, jeg har anvendt som udgangspunkt for yderligere undersøgelse i forbindelse med dette speciale. Efterfølgende vil jeg grundigt beskrive masterspecialets primære empiri, der består af fire kvalitative semistrukturerede interviews med nogle udskolingslærere fra Folkeskolen.

5.2.1 Kvalitativt spørgeskema

Det kvalitative spørgeskema (Bilag 2) blev udviklet med den forventning at frembringe viden af beskrivende art omkring udskolingslærernes forforståelse af praksisfaglighed.

Der var forinden foretaget informeret samtykke fra deltagerne med deres skoleleders accept. Dette foregik mundtligt via en fælles introduktion af det overordnede aktionsforskningsprojekt om praksisfaglighed i skolen og en intern skriftlig besked på deres arbejdsmail. Spørgeskemaet bestod af fire forskellige kategorier med i alt 12 spørgsmål omkring praksisfaglighed i udskolingen. Kategorierne var:

- Praksisfaglighed generelt
- Praksisfaglighed og projektopgaven
- Vurdering af praksisfaglige forudsætninger i uddannelsesparathedsvurderingen
- Betydning, udsagn og foto om praksisfaglighed.

Hovedformålet for hele undersøgelsen var at foretage en kvalitativ analyse af deltagernes for forståelse af praksisfaglighedsbegrebet, deltagernes selvforståelse i forhold til praksisfaglige kompetencer, konkrete fund og informationer om deres beskrivelse af praksisfaglighed i forbindelse med projektopgaven og uddannelsesparathedsvurderingen, men også deres tanker, holdninger og spontane udsagn omkring de praksisfaglige tiltag fra Undervisningsministeriet (UVM, 2018).

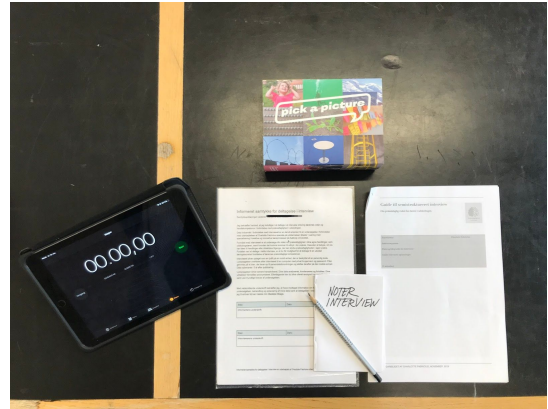
Spørgeskemaet blev gjort tilgængeligt på et fælles online drev. Hver deltager oprettede en kopi og besvarede individuelt spørgsmålene online. De blev givet 30 minutter til besvarelsen. En pdf-fil af deltagernes besvarelser blev efterfølgende delt med forskeren.

Den fremkomne empiri blev efterfølgende analyseret, meningskondenseret og fortolket i et skema (bilag 3), og de vigtigste fund herfra blev fremlagt for deltagerne til et fællesmøde. Uddrag af disse fund, vil jeg senere fremhæve i mit analyseafsnit, da det er med udgangspunkt i dem, jeg blev nysgerrig omkring yderligere at fortsætte mine undersøgelser i en mere specifik grad til dette masterspeciale. Det var her jeg opdagede et muligt manglende led i kæden mellem udskolingslærernes praksisfaglige viden-i-handling (Donald Schön, 1983) og til en reflekteret forståelse, der kan anvendes som en bevidst handlekompetence.

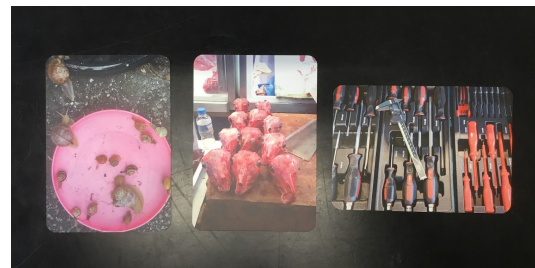
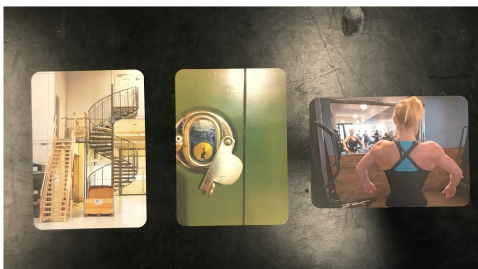


5.2.2 Kvalitativt semistruktureret forskningsinterview

Som den primære empiriske kilde til data og viden i dette speciale, valgte jeg at foretage kvalitative semistrukturerede forskningsinterview med fire forskellige udskolingslærere fra folkeskolen. Interviewene er bygget klassisk op efter inspiration og teoretisk vejledning fra lærebogen *Kvalitative metoder* (Svend Brinkmann og Lene Tanggaard, 2015). Jeg valgte dog at retænke og videreudvikle den videnskabelige fremgangsmåde for interviewene ved at supplere med en æstetisk øvelse med fotokort. Dette blev gjort med udgangspunkt i teori om refleksion-i-handling (Donald Schön, 1983). Fotokortøvelsen foregik til sidst i hvert interview, hvor jeg faciliterede en opsummering af hovedpunkterne på de tre valgte forskningsspørgsmål.



Denne innovation af interviewmetoden, havde til formål gennem en visuel æstetisk tanke- og refleksionsproces, at give de interviewede lærere et artefakt eller medie, som kunne hjælpe med at symbolisere og sætte sprog på de områder, hvor det var en udfordring. Dette begrundes i, min antagelse om, at at udskolingslærerne ved mere om praksisfaglighed, end de kan udtrykke, og at deres fornemmelser og intuitive tænken måske kan medieres gennem metaforer og æstetisk stimulering (Donald Schön, 1983).



Jeg fik kontakt til informanterne gennem mit professionelle arbejdsnetværk som udskolingslærer. De kom fra tre forskellige skoler i samme kommune. Herunder en præsentation af disse (figur 4):

Informant nr.	Kort præsentation
1	Udskolingslærer - har arbejdet som lærer i lidt over 2 år - underviser på 7. og 8. årgang i dansk, engelsk, historie og kristendom, praktiklærer for studerende
2	Udskolingslærer - underviser primært 7. - 8. klassetrin - underviser i geografi, biologi og engelsk - linjefag er engelsk og specialpædagogik - ekstra linjefag i natur og teknologi - undervist 1½ år - har desuden en tilsynsfunktion med skolens natufagshus.
3	Dansk-, engelsk- og kristendomslærer i udskolingen - uddannet læsevejleder - har også læringsvejlederuddannelsen - været lærer i 12 år - startede på mellemtrinnet og er siden rykket om i udskolingen - har mest været i udskolingen
4	Lærer i 8 år - arbejder primært i udskolingen - dette skoleår også på mellemtrinnet - underviser i matematik, fysik/kemi, geografi, idræt, håndværk og design - teamkoordinator - fagudvalgsformand i fysik/kemi - været tre år på en efterskole.

Figur 4: Præsentation af informanter

Antallet af interview var valgt ud fra en strategisk afvejning af, hvor mange interview jeg kunne nå at gennemføre og efterbehandle. Jeg har brugt en del tid til forberedelse af en brugbar interviewguide (bilag 4) og på at tage mikroetiske (Svend Brinkmann, 2015) hensyn, som fx anonymisering og indhentning af både skriftligt og mundtligt informeret samtykkeerklæring (bilag 5) fra deltagerne. Men også supplerende litteraturstudier, transskribering fra lydfiler, analyse samt opsamling og konkludering har været velorganiseret og struktureret tidsmæssigt, da min prioritet var at gennemarbejde disse fire interviews grundigt, så de bliver anvendelige som en del af datagrundlaget for min besvarelse af problemstillingen.

Formålet med interviewene var, at bygge forskningsmæssigt videre på den viden, jeg fik i den tidligere beskrevne empiri fra min master modulopgave om Læring i praksis, og derigennem få adgang til lærernes nuværende både intuitive men også bevidste viden samt oplevelser omkring tegn på praksisfaglighed i deres egne handlinger i forbindelse med planlægning, gennemførsel og evaluering af undervisning. Men også at undersøge, hvordan lærerne sprogliggør deres erfaringer og hvilke mulige didaktiske redskaber eller værktøjer, der kan bistå denne proces. Altså at få et nærmere indblik i praksisfaglige fænomener fra deres livsverden inden yderligere refleksion og teoretiseringen følger.

Jeg forventede, at interviewene kunne sige noget om praksisfaglighed både uden for interviewet, samt at informanternes fortællinger og udsagn kunne bidrage til at bringe aspekter frem hos dem, som ikke var tilstede før interviewet (Kvale og Brinkmann, 2009). Det vil sige, at interviewene ikke kun var dataskabende for forskningsprojektets skyld, men også agerede som motiverende refleksionsredskab i forhold til de interviewede læreres forståelse og tanker omkring praksisfaglighed i egen praksis.

Det var desuden også en hensigt, at den fremkomne nye viden, i fremtiden kan være med til at påvirke den måde, skolen som institution planlægger, gennemfører og evaluerer organisatoriske eller læringsmæssige tiltag, der vedrører lærernes handlekompetence omkring styrket praksisfaglighed i skolen. Alt sammen for at understøtte den i indledningen beskrevne politiske diskurs med styrket praksisfaglighed i skolen, øget valgbarhed i forhold til erhvervsuddannelserne og helt overordnet mere kvalitetsuddannelse (Verdensmål nr. 4, 2015).

5.3 Dataindsamlingsmetode

Udgangspunktet for dataindsamling til dette projekt er taget i en kvalitativ undersøgelsesmodel med inspiration fra aktionsforskning.

For at kunne undersøge og afdække projektets problemstilling omkring hvilken praksisfaglig viden, der allerede findes i udskolingslærernes handlinger, og hvordan dette kan blive en reflekteret del af deres handlekompetence, har jeg forsøgt at skabe skabes nogle teoretiske og praktiske forhold samt et rum, hvor kvalitative data omkring dette kunne emergere og fremkaldes forskningsmæssigt kvalificeret.

Med forskningsmæssigt kvalificeret mener jeg hermed ikke, at jeg har sat kontrollerede krav til reliabilitet, validitet og generaliserbarhed (Lene Tanggaard & Svend Brinkmann, 2015), men at jeg anvendte en forskningsmetode med respekt for den kvalitative forskning. Jeg fokuserede derfor på transparens, gyldighed og genkendelighed (Lene Tanggaard & Svend Brinkmann, 2015, side 522) med det formål at skabe ny brugbar viden.

Til det var der en række kvalitetskriterier, jeg forsøgte at overholde, men jeg har også givet plads det kreative og æstetiske greb med fotokort i det semistrukturerede interview. Hensigten med dette, har jeg forklaret i præsentationen af empirien.

Den omtalte inspiration fra aktionsforskningen skal findes i, at jeg gerne vil definere og vurdere et problem inden for udvikling af en bestemt profession (Karin Kildedahl og Erik Laursen, 2012), her lærerprofessionen . Men også at skabe mulighed for en videre proces, hvor udskolingsteam, som jeg anser som værende *“delvist selvstyrende grupper”* (Karin Kildedahl og Erik Laursen, 2012 side 81), kan skabe grundlag og forståelse for de faktorer, der skal være tilstede for at skabe handlekompetence i forhold til praksisfaglige lærings- og udviklingsprocesser og dermed en positiv forandring for elevernes praksisfaglige forudsætninger.

En anden inspirationskilde, der er anvendt fra aktionsforskning er, at der via data fra empirien undersøges nogle af de ‘knæk på kæden’, der kan være for en indført politisk ‘top-down’-udviklingsstrategi (Engelstad, 1995 et al. refereret i Karin Kildedahl og Erik Laursen, 2012).

Det er gjort ved at forskeren har bevæget sig ned i et af de yderste organisatoriske led og inddraget nogle af lærernes ytringer og erfaringsviden, som grundlag for en mere deltagerdemokratisk 'bottom up'-strategi (Engelstad, 1995 et al. refereret i Karin Kildedahl og Erik Laursen, 2012). Formålet med det var netop, at mere deltagerinddragelse måske kan få de igangsatte indsatser og initiativer (UVM, 2018) til at hænge sammen som stærkere led i hele den organisatoriske kæde. Her tænkes lige fra Undervisningsministeriets bekendtgørelser, forskningsprojekter og vejledningsmaterialer til den konkrete undervisning og læreprocesser for de individer skolen primært er til for, nemlig eleverne.



Formålet var derfor ikke alene af afdække, undersøge og danne viden, men også at det fremkomne fremtidigt kan bidrage til udvikling af lærernes praksis ud fra deres eksisterende viden. Og med viden om, at aktionsforskning er en demokratisk, deltagerinddragende samarbejdsform, der forpligter både forsker og deltagere, er der også fra forskers side en bevidsthed om, at netop denne del var ikke inddraget i dette projekts metode. Derfor bærer projektets dataindsamlingsmetode måske også mere præg af den beslægtede aktionslæring, hvor deltagerne netop lærer af aktioner/handlinger, projekter eller konkrete problemstillinger i relation til deres eget arbejde (Karin Kildedahl og Erik Laursen, 2012 side 83). Denne metode gør lærerne i stand til at “...*sprogliggøre, forstå og udvikle deres fag indefra og fra neden.*” (Karin Kildedahl og Erik Laursen, 2012 side 83).

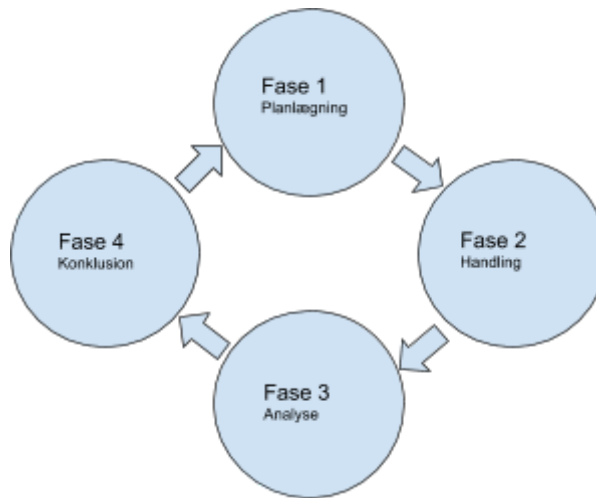
Herunder er de roller forsker og informanten har haft i forhold til dataindsamlingen oplistet (figur 5). Jeg har ladet mig inspirere af Karin Kildedahl og Erik Laursen (2012), der på side 86 i bogen *Aktionsforskning en grundbog* gør noget lignende.

Niveau for indsats	Informant	Forsker
Basisniveau	Leverer data gennem deltagelse i interview Medproducere ny teoretisk viden med afsæt i udsagn om egne praksishandlinger	Indsamle data Analysere data Støtte dannelse af og erkendelse af viden i og uden for interviewet
Metaniveau	Komme med nye forslag til hvordan praksisfaglig kompetenceudvikling og bevidsthed kan igangsættes hos udskingslærerne	Give de deltagende lærerne feedback på erkendelse og læreprocesser under interviewet
Slutniveau	Eventuelt inddrage refleksioner fra interviewet i egen praksis eller udvikling af udskolings- eller fagsteam på informantens egen skole	Udvikle ideer til mulige løsninger, der er gennemskuelige, brugbare og genkendelige for lærerne

Figur 5: Informant og forskers rolle i dataindsamlingen

5.3.1 De fire undersøgelsesfaser

Hele metoden tog udgangspunkt i fire hovedfaser i nedenstående kvalitative undersøgelsesmodel (Figur 6). De fire faser var en nødvendig struktur i forhold til at organisere og gennemføre projektet som forsker:



Figur 6: Kvalitativ undersøgelsesmodel med inspiration fra aktionsforskning

Faserne er kort uddybet punktvis i det følgende:

Fase 1: Planlægning

- Problemfeltet identificeres og afgrænses
- Opbygning af teoretisk forståelse gennem vidensindsamling omkring problemfeltet
- Udarbejdelse af metode for kvalitativ undersøgelse
- Interviewguide udarbejdes
- Aftaler og deadlines laves med informanter
- Etiske forhold overvejes i form af anonymisering, skriftlig informeret samtykkeerklæring, forsker og informants rolle

Fase 2: Handling

- Skriftlig introduktion til projektdeltagere
- Interviews gennemføres
- Æstetisk refleksionsøvelse med fotokort inddrages

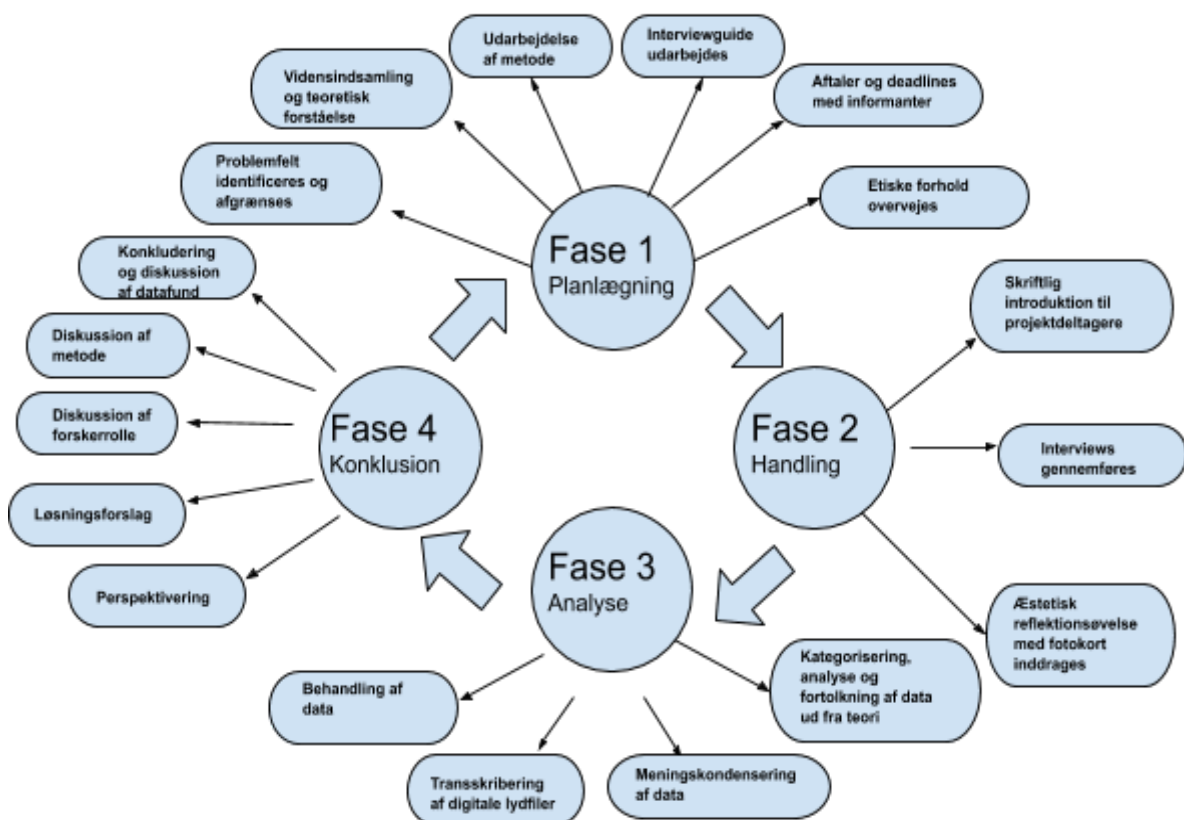
Fase 3: Analyse

- Behandling af data fra interviews herunder også øvelse med fotokort
- Transskribering af digitale lydfiler
- Meningskondensering af fremkommet data
- Kategorisering, analyse og fortolkning af data ud fra relevant teori

Fase 4: Konklusion

- Konkludering og diskussion af datafund
- Diskussion af metode
- Diskussion af forskerrolle
- Løsningsforslag
- Perspektivering

For at kunne bruge modellen som undersøgelsesmetode påføres de beskrevne handlinger fra fase 1-4 (Figur 7):



Figur 7: Kvalitativ undersøgelsesmodel med påførte handlinger ved fase 1-4

6 Opgavens videre opbygning

I det kommende afsnit vil jeg fremhæve og beskrive, hvad projektets indsamlede empiriske grundlag viser i forhold til problemformuleringen. Relevante fund vil blive ekstraheret, meningskondenseret og kategoriseret ud fra analyse af de indsamlede data.

Jeg vil også løbende diskutere de fremkomne fund samt lave en række delkonklusioner med udgangspunkt i analysen samt mine fortolkninger og teoretiske begrundelser fra teorier. Den anvendte metode og forskerens rolle diskuteres ligeledes.

Afslutteligt præsenteres projektets konklusion, og der perspektiveres med konkrete forslag til, hvordan den nyfremkomne viden kan implementeres i udskolingslærernes eksisterende praksis, som en del af deres grundlæggende handlekompetence.

7 Analyse af empiri

I dette afsnit præsenteres og gennemgås relevante datafund. De er placeret i samme rækkefølge, som de blev præsenteret i metodeafsnittet.

Jeg har forsøgt at citere de deltagende udskolingslærere, hvor det giver mening i forhold til de fremhævede datafund, og ellers vil jeg som kilde gerne henvise til analysen af spørgeskemaerne (bilag 3) samt transskribering (bilag 6-7-8-9) og analyse af alle fire interviews (bilag 10-11-12-13). På grund af anonymisering af informanter er lydfiler ikke vedhæftet bilagslisten.

I forhold til behandling af de fremkomne data fra interviewene, har jeg forsøgt at analysere fundene grundigt, selvom det har krævet stort overblik over en omfattende mængde data. Jeg vil derfor for overblikket og læsbarhedens skyld fremstille en række matricer og andre displays (Lene Tanggaard og Svend Brinkmann, 2015), der opstiller fundene mere grafisk og dermed hjælper med overskueligheden for både forsker og masterspecialets læsere.

7.1 Fund fra kvalitativ spørgeundersøgelse

Som tidligere beskrevet i præsentationen af den tidligere indhentede empiri fra modulopgaven i Læring i praksis, så inddrages konkrete datafund kun kortfattet i besvarelsen af dette masterspeciale problemformulering. Den anvendes hovedsageligt som dokumentation til at understøtte forskerens opståede interesse og aktualiteten i dette speciales problemstilling, men også til at begrunde empirisk hvorfor, der må forskes yderligere i afdækning, udvikling og forandring på netop dette felt.

Jeg foretager dermed en ny delkonklusion på udvalgte dele af den tidligere analyserede empiri (bilag 3), hvor fokuspunktet bliver den viden, udskolingslærerne skriftligt udtrykker, de har om praksisfaglighed i kraft af deres handlinger, men som de finder udfordringer med at sprogliggøre bevidst.

Analyseret og fortolket fremkommer der gennem spørgeundersøgelsens data, at praksisfaglighed for udskolingslærerne, er at kunne omsætte faglighed til praksis gennem handling og sanselighed med fingre og hænder. Lærerne udtrykker sig primært om deres forståelse af praksisfaglighed gennem verber, der indikere handling som 'gøre' - 'omsætte' - 'anvende' - 'udføre' og 'vise'. De har svært ved at sprogliggøre begrebet yderligere. Læs følgende citater:

*"...at man skal **gøre** noget for at lære noget, have fingrene i det på en eller anden måde."*

*"... at **omsætte** faglighed til praksis. Det være sig i forhold til forskellige emner så som eks. det danskfaglige, matematiske osv."*

*"**Anvendelse** af fagfaglige kompetencer der udmønter sig i et fysisk eller digitalt produkt."*

*"Det er en persons evne til at **udføre** et konkret arbejde der udføres med hænderne..."*

*"At man **viser**, hvad man kan ud over det rent boglige."*

Ved spørgsmålet om hvor udskolingslærerne oplever praksisfaglighed i forbindelse med deres læreprocesser i undervisningen, har lærerne derimod ikke udfordringer ved at finde konkrete eksempler på praksisfaglige handlinger fra elevernes undervisning. De nævner tilsammen en lang liste af læreprocesser og produkter med praksisfagligt indhold fx kreative afleveringer, tegninger, rollespil, ekskursioner, bevægelse, forsøg, kunst, digte og drama. Se påny udvalgte citater fra spørgeskemaerne herunder:

“Kreative afleveringer fx en tegning som illustration til en novelle...”

“Rollespil...”

“Jeg oplever praksisfaglighed gennem idrætstimerne.”

“Det kan være i forbindelse med kreative fremstillinger (drama, kunst, digte m.v.)”

“... ved undersøgelse af dyreliv i sø...”

Udskolingslærerne udtrykker sig til samme spørgsmål også igen gennem beskrevne handlinger, om hvor de oplever praksisfaglig læring, og flere af disse handlinger kan sammenstilles med nogle af anvisningerne i Bilag fra Undervisningsministeriet om *Praksisfaglighed i fag, emner og vejledning* (UVM, juni 2018) omend lærerne antageligvis ikke fremstår bevidste om dette. Eksempler på det følger i citater herunder:

“Eleverne er praksisfaglige når de kan omsætte deres faglige viden til noget praktisk.”

“Praksisfagligheden er derfor mere et håndværk men også evne til at anvende relevant viden i praktiske sammenhænge.”

“Eleverne får ofte en opgave, hvor de skal præsentere eller fortælle om et eller andet. Fokusområdet er det sproglige, men de bestemmer selv, hvordan de vil fremlægge...”

“Arbejdet med geometri i matematik hvor tegninger og andet fagligt indhold skal spille sammen.”

Som tidligere nævnt har jeg med inspiration fra materialet Uddannelsesparathedsvurderingen om vurdering af elevernes personlige, sociale og praksisfaglige forudsætninger (UVM, 2019) udarbejdet en liste med indikatorer for praksisfaglighed i udkolingen (bilag 14).

Listen kan anvendes til flere formål, men i forbindelse med denne analyse, anvendes den som tjekliste (figur 8) til at få overblik over de formelle uddannelsesdirskursive praksisfaglige områder udkolingslærerne berører bevidst og ubevidst gennem deres skriftlige udtalelser i spørgeskemaet.

Tre af fire hovedområder i vejledningen er beskrevet gennem lærernes samlede udtalelser, men individuelt har den enkelte lærer flere områder fra vejledningen, der næsten ikke eller kun sporadisk nævnes i empirien.

Det fremstår også, at lærerne samlet set helt eller delvist forbigår at beskrive praksisfaglige områder, der har at gøre med '*Arbejdskendskab, arbejdspladsfærdigheder og virketrang*' samt '*Værkstedsfærdigheder*' (UVM, juni 2018). (Bilag 15)

Liste med indikatorer for praksisfaglighed i udskolingen

Lavet ud fra analyse af Undervisningsministeriets bilag 1 (2018) om *Praksisfaglighed i fag, emner og vejledning*.



Praktiske færdigheder og kreativitet
Eleven udfører et praktisk stykke arbejde i forhold til opgavebeskrivelse og rammer✓
Eleven kan anvende og betjene konkrete redskaber og værktøjer (fysiske og digitale)✓
Eleven kan udarbejde produkter (events, kunstneriske fremstillinger, kommunikationsmaterialer)✓
Eleverne viser særligt kreative og opfindsomme løsninger i tilgangen til opgaven✓
Arbejdskendskab, arbejdspladsfærdigheder og virkestrang
Eleverne arbejder sammen med hinanden
Eleverne arbejder sammen med andre uden for skolen
Eleverne overskuer og planlægger arbejdstid
Eleverne overholder interne regler, rutiner, pauser og mødetider
Eleverne indgår konstruktivt i de sociale fællesskaber (klassekammerater/kolleger)
Eleven er aktiv og bidrager med noget i gruppearbejde
Eleven er aktiv og bidrager med noget i en konkret arbejdsituation
Værkstedsfærdigheder
Eleven kan begå sig hensigtsmæssigt i et værksted eller værkstedslignende miljø
Eleven skal kunne arbejde undersøgende og eksperimenterende i forhold til de stillede opgaver✓
Eleven kan tage ansvar for materialer og redskaber
Eleven kan omstille sig til at arbejde i de forskellige værksteder eller værkstedslignende miljøer
Færdigheder i at kunne skifte perspektiv mellem del og helhed
Eleven kan skifte perspektiv mellem del og helhed✓
Eleven skal kunne bevæge sig mellem forskellige niveauer (at konstruere, bygge, skabe, forme og designe)✓
Eleven skal kunne se helheder og sammenhænge✓

Figur 8: Tjekliste for praksisfaglige indikatorer fra udskolingslærernes skriftlige udtalelser fra spørgeskemaer.

7.1.1 Delkonklusion af fund fra kvalitativ spørgeundersøgelse

Fundene fra den kvalitative spørgeskemaundersøgelse kan indikere en manglende teoretisk indsigt og forståelse for den uddannelsesdiskursive definition af begrebet hos den enkelte lærer og dermed hos praksisfællesskabet af udskolingslærere. Udskolingslærerne forholder sig i deres svar ikke til deres egen praksisfaglige kompetencer som lærer, men primært til aktiviteter og lærerprocesser i forbindelse med elevernes undervisning. Men fundene kan også være med til at antyde, at udskolingslærerne har meget viden i form af deres handlinger; viden-i-handling (Donald Schön, 1987), men at denne viden ikke er en reflekteret del af deres handlekompetence. Det er netop afsættet, der ønskes yderligere transparens omkring i de fortsatte undersøgelser og er udgangspunktet for specialets problemstilling.

7.2 Hovedfund fra interviews

Jeg vil nu fortsætte mit analyseafsnit med en gennemgang af hovedfund fra projektets øvrige senest indhentede empiri.

I forbindelse med de fire interviews er der, som nævnt, fremkommet en stor mængde data, som jeg i det følgende vil fremstille kondenseret ud fra interviewenes tre overordnede forskningsspørgsmål i et forsøg på at kunne afdække og besvare projektets problemstilling dokumenteret og kvalificeret.

For læserens for forståelse vil jeg i den følgende gennemgang, omtale de interviewede personer som enten lærerne, de interviewede lærere og ved citatangivelser som informant 1-2-3 og 4.

7.2.1 Datafund fra forskningsspørgsmål 1

Det første forskningsspørgsmål er: Hvad er din nuværende viden om praksisfaglighed i skolen?

7.2.1.1 Praksisfaglig viden i lærerernes egen praksis

I dette underafsnit vil jeg analysere, fortolke og samle de datafund, der er fremkommet om informanternes praksisfaglige viden fra deres egen læringspraksis. Desuden gøre et forsøg på at samle øvrige fund og udsagn, der indikerer den praksisfaglige viden og kompetencer, der anvendes mere eller mindre bevidste i deres lærerpraksis.

Praksisfaglig viden opfattes overordnet set, af de interviewede lærere som noget, der allerede sker, noget der allerede er tilstede i undervisningen, men skal bevidstgøres hos udskolingslærerne: *“Ja... det er jeg ret overbevist om det gør... det sker i hvert fald i min undervisning...”* (informant 4). Ordet praksisfaglighed bruges dog ikke mellem lærerene i daglig tale, selv om praksisfaglighed kan ses rigtig mange steder i undervisningen (informant 4).

Et fællestræk for alle lærernes udsagn er, at praksisfagligheden genkendes i flere forskellige handlinger i undervisningen udført og faciliteret af både lærere og elever. Det er lettere for læreren at sætte ord på sin nuværende viden om praksisfaglighed ved at beskrive konkrete handlinger fra undervisningen. Det fremkommer i flere datafund, at lærernes nuværende praksisfaglige viden hovedsagligt er forankret i deres egen praksis og tiltag, der udføres som viden-i-handling eller refleksion-i-handling (Donald Schön, 1983) gennem fx aktiviteter, produkter og arbejdsformer. Eksempelvis lærernes vurdering af elevernes praksisfaglige forudsætninger i forbindelse med uddannelsesparathedsvurderingen (UPV), hvor en lærer udtaler:

“... min nuværende viden... den er mest af alt kommet fra de her ... uddannelsesparathedsvurderinger... hvor at vi skal vurdere deres praksisfaglighed... og der har vi så egentlig selv taget stilling til hvad praksisfaglighed var fordi at... der... der ikke sådan var... et firkantet svar i... det her det er praksisfaglighed...” (informant 4).

Men den praksisfaglige viden lærerne forsøger at uddybe under interviewene, ser også ud til at hænge sammen med elevernes samarbejde, tilgange til opgaver, løsninger på opgaver og tankegange i fagene. Altså forskellige læringstilgange og læreprocesser knyttet til lærerens fagfag. En af lærernes viden om praksisfaglighed forklares, som denne selv synes, at praksisfaglighed skal forstås:

“Jamen... så kommer den jo fra mig selv... som jeg selv synes er praksisfaglighed... jeg tænker praksisfaglighed... det når vi bruger hænderne til et eller andet...mere eller mindre kreativt... et eller andet der kan bruges mere eller mindre direkte i praksis... altså noget der er noget andet end det boglige... fuldstændig med noget teori og noget direkte viden...” (Informant 3).

Læreren forsøger selv at sprogliggøre sin forståelse af praksisfaglighed ud fra egne handlinger og erfaringer. Denne har svært ved at give en enkel forklaring og sætte ord på. Det er viden fra konkrete handlinger, viden-i-handling (Donald Schön, 1983), der bliver ståsted for vidensforståelsen.

Viden om praksisfaglighed hos en anden af lærerne veksler under interviewet mellem 'at vide' og 'tvivle på at vide'. Denne lærers viden bygger på en fornemmelse og at prøve sig frem intuitivt og spontant i hverdagens handlinger (Donald Schön, 1983). Informanten beskriver sin manglende viden som værende uhåndgribelig

“... jeg tror jeg mangler måske sådan lidt bredere perspektiv på det og så også på sådan en håndgribelig måde... jeg tror at det kan blive sådan nemt... lidt.... højtideligt eller hvad skal man sådan sige... abstrakt for mig... og så i forhold til at få det hevet ned i faget når jeg så står der i hverdagen.. og så får sagt... det her det er praksisfaglighed...” (informant 3).

Denne lærer har ligesom de øvrigt interviewede også svært ved at sætte ord på. Det kan forklares med, at den professionelles forklaring ofte er utilstrækkelig. Den tilgængelige viden er netop at finde i fornemmelser og måder at handle på (Donald Schön, 1983). Læreren mangler fortrolighed med praksisfagligheden i praksis, og ved mere, end denne kan udtrykke, som Donald Schön (1983) påpeger i *Den reflekterende praktiker*. Læreren er *“vidende på særlig vis”* (Donald Schön, 1983, side 51) Viden ligger i handlingerne. Der mangler den underliggende proces med situationen, som Schön (1983) kalder for 'reflekterende dialog med situationen' eller 'refleksion-i-handling'. (Donald Schön, 1983). Det kræver 'refleksion-i-handling' når en praktiserende skal håndtere problematiske divergerende situationer i praksis (Donald Schön, 19983, side 62 delvist citeret) Netop praksisfaglig læring kan skabe problematiske divergerende situationer.

Hos samme lærer er der en erkendelse af at praksisfaglighed i undervisningen foregår primært i lærerens egne tankeprocesser og ikke som en erkendt ydre proces. Læreren ved at praksisfaglige handlinger er udført. Læreren viden optræder derfor udefinerbar og uhåndgribelig. Læreren anvender ordet 'tåget' som metafor for sin manglende viden og erkendelse. Der er noget i/bag tågen. Det er blot ikke eksplicit:

“Nej altså... jeg tror det bliver sådan mere... det bliver ikke så eksplicit i undervisningen... jeg tror faktisk det er noget der ligger hos mig og så er det noget hvor jeg sådan går og tænker... nå men.... det fik vi vinget af... altså jeg tror på den måde så bliver det sådan mere... jeg tror det er lidt tåget.” (informant 3).

Lærerens forklaring er utilstrækkelig. Den tilgængelige viden er at finde i fornemmelser og måder at handle på. Læreren mangler muligheder for at reflektere over viden-i-handling (Donald Schön, 1983) ved fx at skabe:

- sprog, medier og repertoire til beskrivelse og undersøgelse
- Anerkendelsessystemer i problemopstilling, evaluering og reflekterende dialog
- Teorier, de forstår fænomener ud fra
- Rolleformuleringer i forhold til opgaverne

En af de interviewede lærere ser den praksisfaglige viden i skolen opdelt i to trin og som en modsætning til den teoretisk viden: *“... nu skal vi have viden ud i hænderne og have viden i DET de laver...”* (Informant 4). Den viden, der kommer ud af hænderne (processen) og den i det eleverne laver og producerer (produktet). Samme lærer udtaler under interviewet, at det nye ved tiltagene omkring praksisfaglighed i skolen mere omhandler organisering, struktur og didaktiske tilgange end egentlig viden om udførelsen af praksisfaglige handlinger i undervisningen.

Delkonklusion af datafund vedrørende praksisfaglig viden i lærernes egen praksis (figur 9)

Praksisfaglighed er allerede til stede i undervisningen hos lærere og elever	Viden om praksisfaglighed er ikke bevidstgjort hos læreren, den bygger på fornemmelser og intuition	Praksisfaglig viden er forankret i lærerens praksis og tiltag som aktiviteter, produkter og arbejdsformer
Praksisfaglighed er genkendelig i konkrete handlinger hos lærer eller elever	Praksisfaglig viden beskrives ud fra handlinger hos lærer og elever	Praksisfaglig viden forstås todelt omkring proces og produkt
Praksisfaglig viden forstås som en modsætning til teoretisk viden	Praksisfaglig viden er uklar, 'tåget' og uhåndgribelig	Praksisfaglig viden og begrebsforståelse er selvdefineret af lærerne

Figur 9: Praksisfaglig viden i lærernes egen praksis

7.2.2.2 Praksisfaglige kompetencer i lærernes egen praksis

Der fremkommer også en række data, der ved nærmere studie viser, hvilke praksisfaglige kompetencer lærerne selv fremhæver at have, og fortolkes deres udsagn ligger nogle af deres nuværende kompetencer, ligesom deres praksisfaglige viden også implicit i deres udførte handlinger.

De praksisfaglige kompetencer, som er en del af lærerens generelle handlekompetence (Karsten Schnack, 2016) er blandt andet tilegnet ved selvstudie igennem arbejdsopgaver og forberedelse af disse: *“... altså jeg vil sige det er mange af de ting jeg kan er noget jeg har tilegnet mig for at kunne undervise så det er ikke sådan nogen kompetencer som jeg har haft med mig...”* (informant 2). Der er altså ikke tegn på en arbejdskultur, hvor der er vidensdeling eller organiseret udvikling af lærerens praksisfaglige kompetencer.

Lærerens rolle i den praksisfaglige læreproces synes tilfældig og intuitiv. Læreren handler ud fra synsninger. *“... jeg synes min opgave er så og videreudvikle til at bruge i forbindelse med blandt andet de her undersøgelser.”* (informant 4). Lærerens rolle veksler efter nødvendighed og læringsmål for undervisningen. Læreren skal have forskellige praksisfaglige forudsætninger og handlekompetencer.

En af de praksisfaglige kompetencer, der fremhæves, er at læreren understøtter læreprocessen mellem elevernes handlinger og den praksisfaglige viden, de tilegner sig. Det bemærkes ud fra dette fund, at for at kunne gøre det, må læreren have kendskab til de områder, der ønskes viden inden for samt have kendskab til nogle af de praksisfaglige læreprocesser, der kan fremmes og understøttes. Den tilgængelige oversigt over forskellige praksisfaglige indikatorer eller en oversigt over processer i fx fagfagene kunne være et godt hjælpeværktøj.

“Jeg tror at mine egne kompetencer ligger meget omkring det med... sådan rent didaktisk hvordan man går til noget og løser noget... altså jeg tror det ligger hos tankegangen... det der med... det er der jeg tror jeg har min styrke i forhold til eleverne... hvad skal de gøre...” (informant 3).

Lærerens praksisfaglige kompetencer ligger i følge citatet i den didaktiske tilgang. I og omkring de tankeprocesser læreren gør sig både før, under og efter gennemførelse af praksisfaglige læreprocesser med eleverne. Dette italesættes som "en styrke" af informanten.

En af lærerne bemærker at dennes opgave er at videreudvikle elevernes praksisfaglighed og bruge den fx i forbindelse med de naturfaglige undersøgelser. Læreren begynder under interviewet at reflektere over sin egen rolle og handlekompetence, og forstår sin opgave, som værende at videreudvikle elevernes praksisfaglighed i sit fagfag. Læreren, der også er idrætslærer, udtaler, at han primært vil understøtte eleverne i praksisfaglige kropslige og sanssemæssige processer *"... og det kunne også sagtens være hvordan man spiller fodbold eller agerer i sådan en sammenhæng."* (informant 4).

Læreren optræder lige så meget som vejleder, instruktør og formidler når det angår praksisfaglige handlinger. Læreren tager den rolle, som synes nødvendig i forhold til både det klassen kan, men også ud fra hvad de skal lære: *"... jeg synes jeg tager den rolle som jeg finder nødvendig i forhold til det både klassen kan... det skal man jo også gå ud fra... men også hvad jeg synes at... de skal lære..."* (informant 1).

Igen beskrives de praksisfaglige kompetencer hos læreren ud fra konkret viden fra handlinger (Donald Schön, 1983). Det handler om at gøre nogen ting. Handlinger. At tilegne sig viden gennem handlinger (Donald A. Schön, 1983).

Informant 1, der har været lærer i to et halvt år og udelukkende underviser i humanistiske fag, tvivler på sine egne praksisfaglige kompetencer som lærer og er ikke bevidst omkring sin egen anvendelse af praksisfaglighed. Adspurgte om sine praksisfaglige kompetencer griner informanten og fortæller *"...ikke ret mange..."* (informant 1). Det er derimod en overbevisning hos informant 4, der har været lærer i otte år og underviser i naturfaglige fag, at han er praksisfagligt kompetent: *"... jeg handler jo kompetent ud fra den viden jeg har og mere kan jeg egentlig ikke gøre ... så jeg synes jo egentlig det er kompetent... hvis jeg får noget andet viden... så handler jeg kompetent ud fra det."* (informant 4).

Den ene opfatter sig selv i forhold til de fem læringstadier (Dreyfus og Dreyfus, 1986) som 'Nybegynder' hvor imod den anden lærer ser sig som have 'Kompetence'. Ser jeg samlet på de fire interviewede lærere har de alle forskellig kronologisk lærererfaring (1½ år - 2½ år - 12

år - 8 år) og har også fagfagligt meget forskelligartede grundlag. Disse faktorer ser ud til at påvirke lærerens selvforståelse for deres praksisfaglige færdighedsniveau.

Dette understøttes af teori af Dreyfus-brødrene (1986) der har konstateret, at et højt færdighedsniveau inden for et ustruktureret problemområde kræver megen konkret erfaring med virkelige situationer.

Min vurdering ud fra empirien er, at udskolingslærerne udviser tegn på et højere færdighedsniveau i forhold til deres viden-i-handling (Donald Schön, 1987) end de gør i forhold til deres reflektive praksisfaglige viden. Deres handleviden befinder sig på anden, tredje eller fjerde læringsstadiet, (Dreyfus og Dreyfus, 1986) som avanceret nybegynder, kompetent eller kyndig udøver, hvor imod de gennem deres udtalelser herover viser tegn på et lavere færdighedsniveau, når de skal vurdere deres egne kompetencer. Her opfatter de sig på første, anden eller tredje stadiet som nybegynder, avanceret nybegynder eller kompetent. Der er altså tegn på at udskolingslærerne ved mere, end de kan udtrykke (Donald Schöns, 1983), at udskolingslærerne er *“vidende på særlig vis”* (Donald Schön, 1983, side 51). Deres tilgængelige viden giver sig til kende deres i fornemmelser og måder at handle på.

For alle de interviewede lærere er praksisfaglighed knyttet til kreativitet. De praksisfaglige handlinger hos eleverne er forbundet med kreativ frihed samt lærerens evne til at give kreativ frihed og skabe rammerne for dette: *“.. så prøver jeg at give dem lidt kreativ frihed...”* (informant 2).

Kreativ frihed indebærer for læreren frie valg for eleven i forhold til formidling og fremlæggelse af viden. Det er en proces, der gentages på forskellige måder, og som læreren mener gør, at den tilegnede viden huskes bedre hos eleverne. Kreativitet kobles også til det at have praksisfaglige kompetencer som lærer: *“... man kan lægge et grundlag for kreativitet men jeg kan jo ikke bestemme nu er I kreative... så hvordan skaber man et rum for kreativitet og hvordan strukturerer man på den måde sin uddannelse... eller sin undervisning der efter?”* (informant 1). Nogle af lærerne tænker mest på deres begrænsninger og læringsbarrierer (Knud Illeris, 2012) i forhold til ikke at være så kreativ. Desuden kobles det at kunne facilitere æstetiske læreprocesser sammen med praksisfaglighed og lærernes handlekompetence.

Delkonklusion af datafund om praksisfaglige kompetencer i lærernes egen praksis (figur 10)

De praksisfaglige kompetencer fremstår som en del af lærernes generelle handlekompetence og anvendes samt udvikles gennem konkret viden fra handlinger i undervisningen	Praksisfaglig kompetence tilegnes ved selvstudie gennem handlinger omkring undervisningen	Der er få tegn på en arbejdskultur, hvor der er vidensdeling eller organiseret udvikling af lærerens praksisfaglige kompetencer
Lærerens rolle i forhold til praksisfaglige læreprocesser virker tilfældigt opstået og intuitiv.	Læreren understøtter praksisfaglige læreprocesser mellem elevernes handlinger og den praksisfaglige viden, de tilegner sig	De praksisfaglige kompetencer er både bevidste og ubevidste hos læreren
Læreren skal have forskelligartede praksisfaglige forudsætninger og kompetencer	Lærerne skal have kompetencer i at kunne understøtte kreative, kropslige og sansemæssige læreprocesser	Der er divergens i det praksisfaglige færdighedsniveau lærerne selv synes de har, og det niveau, der træder frem fra viden i beskrivelse af deres handlinger

Figur 10: Praksisfaglige kompetencer i lærernes egen praksis

7.2.2.3 Lærernes definition af begrebet praksisfaglighed

De adspurgte læreres definition af begrebet praksisfaglighed er svært at adskille fra deres nuværende forståelse af praksisfaglig viden og kompetencer. Datafund tyder på, at deres nuværende begrebsforståelse er knyttet til 'det de gør' og 'hvordan det gøres'. I afsnittet herunder vil jeg alligevel forsøge at samle de mest relevante fund fra lærernes udsagn og også kommentere en fysisk reaktion, som alle lærerne havde under interviewene, da de blev spurgt om deres forståelse af praksisfaglighed.

Alle fire lærere har udfordringer ved at beskrive begrebet praksisfaglighed sprogligt. Der er en erkendelse af, at det er svært at sprogliggøre forståelsen af begrebet, men der er tegn på, at de har en viden om, hvad begrebet er inde i sig selv og i hvilke handlinger, det findes: *“Men jeg ser jo det der... praksisfaglighed... det... det... det måske ikke fordi der er så mange der siger lige netop det ord... men jeg ser det jo rigtigt mange steder i... eh... undervisningen...”* (informant 4).

Så der ses noget, man ved hvad er, men ikke kan præcisere og sprogliggøre. Professionelt praktiserende ved ofte ved mere, end de kan udtrykke (Donald Schön, 1983).

Det observeres desuden, i samtlige fire interviews, at den mangelfulde sproglige beskrivelse af begrebet udtrykkes gennem fagter og ledsages af arm/håndbevægelser under lærerens forsøg på sprogliggørelse. Dette er særligt ved spørgsmål omkring de praksisfaglige læreprocesser eller handlinger. Da læreren adspørges omkring deres arm/håndbevægelser reagerer de alle med overraskelse og de griner. Adspurgte om hvor praksisfagligheden sidder svares: *“Jamen... så vil det sidde i hænderne...”* (informant 4). Fornemmelsen og intuitionen for praksisfaglighed er kropslig koncentreret omkring hænder, fødder, krop, sanser. Altså æstetiske kropslige udtryk *“... for mig er det tæt knyttet på kreativitet... og hvordan man kan bruge... hvordan man kan bruge sin krop og hvordan man kan bruge sine hænder til og skabe noget”* (informant 1).

Lærernes definition af begrebet praksisfaglighed er ligeledes knyttet til en fagfaglig tankegang hos læreren. Fagfagernes didaktik, metoder, undervisning og konkrete tilgange er lærernes grundlag og fundament, når de skal forstå og beskrive en flydende betegnelse (Laclau et al. refereret i Louise Phillips, 2015) som praksisfaglighed. Praksisfaglighed forstås som en modsætning til teoretisk faglighed.

Det forstås som praksisfagligt når eleverne er ude-af-huset, er selvstændige, løser opgaver, danner egne erfaringer og har et redskab i brug (fx et kamera) og en anden ramme end klasselokalet. Desuden lægges vægt på italesættelse og synliggørelse af undervisningens læringsmål, indhold og læreprocesser. Produktet eller udbyttet er prioriteret lavest.

Læreren forsøger selv at begrebsafklare praksisfaglighed. Der udvises tvivl om forståelsen af begrebet praksisfaglighed. Der udføres praksisfaglige handlinger, men lærerne kan ikke

definere hvad praksisfaglighed er: “... jeg tror ikke jeg ved hvad praksisfaglighed er...altså når vi nu skal gå ned i dybden af begrebet og overføre det til praksis, så ved jeg ikke hvad det er.” (informant 1).

Delkonklusion af datafund om lærernes definition af begrebet praksisfaglighed (figur 11)

Svært ved at sprogliggøre begrebet	Praksisfaglighed sidder i hænderne og andre steder i kroppen	Forståelsen af praksisfaglighed er knyttet til fagfaglig tankegang hos lærerne
Kan intuitivt “sanse/mærke” deres forståelse af begrebet gennem fx fagter med hænderne	Er knyttet til kreativitet og til at skabe (kreere) noget	Forståelsen af praksisfaglighed er knyttet til didaktiske rammer og handlinger
Lærerne definere begrebet selv. Multiple forståelser	Der er et gab mellem lærernes viden fra handlinger og intuitive fornemmelser og til en egentlig reflekteret bevidst forståelse af begrebet	Forståelsen af praksisfaglighed er knyttet til kreative, innovative og æstetiske læreprocesser i og uden for skolen.

Figur 11: Lærernes definition af begrebet praksisfaglighed

7.2.2.4 Lærernes viden om politiske tiltag om praksisfaglighed fra UVM

Lærerne viser tegn på en overfladisk viden omkring de politiske tiltag om styrket praksisfaglighed i udskolingen (UVM, 2018). Der er hos lærerne viden om, at praksisfaglighed er et nyt tiltag fra øverste Undervisningsmyndighed, der skal implementeres i den nuværende undervisningspraksis i form af fx uddannelsesparathedsvurdering (UPV) af eleverne i 8. og 9. klasse. “Ja... jeg har jo læst noget... det der hæfte de sendte ud...” (informant 3). Hæftet som henvises til er et af UVM’s vejledningsmaterialer med beskrivelser af praksisfaglighed. En af lærerne (informant 2) ved, at der er nogle tiltag, men er ikke tilstrækkelig oplyst om indholdet. Samme lærer kan dog huske, at der er fem punkter, men ikke hvad de indeholder. En enkelt lærer har slet ikke kendskab til vejledningsmaterialet fra UVM. Hos de fleste af lærerne er information om tiltagene kun berørt kortvarigt og

overfladisk. Detaljerne om tiltagene ser derfor ikke ud til at være en del af lærerens reflekterede praksis.

Initiativerne og det udsendte vejledningsmateriale gjorde i første omgang en af lærerne nervøs. Men gennemlæsning af vejledningsmaterialet fra UVM var med til at give læreren en viden omkring de arbejdsformer og tankegange hos eleverne, der defineres som praksisfaglige i en uddannelsespolitisk diskurs. Materialet gav desuden læreren en ro og en afklaring omkring, at der allerede udføres praksisfaglighed i skolen “... *der er faktisk flere af de her ting jeg gør...*”(informant 3) . Tiltagene er præget af genkendelighed fra lærerens egen praksis.

Der er foregået en meget begrænset oplysning om de praksisfaglige tiltag hos denne gruppe udskolingslærere (informant 4). Der nævnes ikke noget om de øvrige tiltag om styrket praksisfaglighed. Informationen er altså udeblevet, hvilket hæmmer lærernes mulighed for at implementere tiltagene eller forstå begrebet bedre.

Delkonklusion af datafund om lærernes viden om politiske tiltage om praksisfaglighed fra UVM (figur 12)

Lærerne har hørt om tiltagene om styrket praksisfaglighed særligt i forhold til vurdering af elevernes praksisfaglige forudsætninger i forbindelse med UPV	Lærernes teoretiske viden om de praksisfaglige tiltag fra UVM er overfladisk og mangelfuld og stammer primært fra et vejledningshæfte fra UVM	Lærerne udtrykker overfladisk indsigt i, hvilken betydning vejledningsmaterialets indhold har for lærernes og elevernes praksisfaglige kompetenceudvikling
Vejledningsmaterialerne (lærerne kalder det hæfter) gav ro, da læsning af indhold kunne fastslå, at lærerne allerede gør mange af de ting der nævnes.	Det er primært skolens Uddannelsesvejleder, der har informeret lærerne og deres team. Information om tiltagene fra skoleledelsen er udeblevet vedrørende fx implementering, kompetenceudvikling.	Det ser ud til at Undervisningsministeriets tiltag ikke bundfældes og bliver til reflekterede handlinger hos læreren.

Figur 12: Lærernes viden om politiske tiltag om praksisfaglighed fra UVM

7.2.2.5 Æstetisk fotoøvelse: opsummering af forskningsspørgsmål 1

Forskningsspørgsmål 1		
Hvad er din nuværende viden om praksisfaglighed i skolen?		
Informant 1 	Et foto med to trapper. Den ene er lige. Den anden er en vindeltrappe, som snor sig. Den lige trappe viser det informantten allerede gør og som er nemt. Vindeltrappen symboliserer det informantten kommer til kort med og ikke kan udtrykke. Det kringlede og lidt forvirrede, da hun ikke ved nok om begrebet praksisfaglighed til at kunne sige om hun "gør det" allerede.	Læreren føler sig sikker på sin daglige praksis " <i>...på den ene side tænker jeg... det gør jeg allerede og det er nemt...</i>" (informant 1), men praksisfagligheden er adskilt fra den øvrige praksis og ses som en kringlet, forvirret vej " <i>på den anden side så bliver det sådan kringlet og forvirrende... for jeg ved faktisk ikke nok om begrebet til at jeg kunne sige om jeg rent faktisk gør det allerede.</i>" (informant 1). Begge trapper fører samme sted hen og informantten er i tvivl om hvorvidt "begge trapper" benyttes. Der mangler en erkendt viden om begrebet praksisfaglighed, og om det "man gør" (ens handlinger), er praksisfaglighed. Det henleder opmærksomhed på Donald Schöns (1983) teori i Den reflekterende praktiker - hvordan professionelle tænker, når de arbejder, hvor han skriver, at de praktiserende ofte ved mere, end de kan udtrykke (Donald Schön, 1983). De har en tavs viden som han kalder viden-i praksis (Donald Schön, 1983)

Informant 2 	Jeg leder efter noget naturvidenskabeligt specifikt. Det var en lille snegl... Det der er på billedet, er en lyserød tallerken, der vender med bunden opad, og så er der nogen store vinbjergsnegle og nogle små snegle, der kravler rundt omkring.	Læreren leder efter noget naturvidenskabeligt, da det er fra undervisning af eleverne denne har sin primære praksisfaglige viden og erfaring fra "... <i>det er (griner) min nuværende viden... jamen jeg så en klasse med nogle lærere... (griner).</i>" (informant 2). Læreren griner meget, mens denne bladrer i fotokortene, og også da forklaringen på det valgte kort begyndes. For at kunne reflektere professionelt over sin praksis trækkes på elementer fra et kendt repertoire. (Donald Schön, 1983) I dette tilfælde klassen, lærerne og rammen om fagsundervisningen i naturfag.
Informant 3 	Det valgte fotokort forestiller nogle isflager, der ser ud til at have været en ordentlig isblok, der er nedsmeltet i små flager, der ligger tæt på hinanden. Læreren tænker, det passer god med at denne har et fragmenteret billede af praksisfaglighed. Den nuværende viden er ikke samlet til et hele. Det er ikke blevet en isblok, der er lagt ned. Det kunne sagtens blive en hel isblok. "... <i>det kræver egentlig bare noget bevidsthed og noget arbejde med det...</i>"	Praksisfagligheden opleves af denne lærer som fragmenteret, men dog som en del af en helhed. Der er en masse vidensfragmenter til stede, men den hænger ikke helt sammen. Isflagerne symboliserer fragmenter af praksisfaglig viden, som ligger tæt, men ikke er samlet til en isblok. Der er fragmenter, der ikke er i kontakt eller berøring med hinanden, forstået som vidensfelter, der ikke er i kontakt med hinanden "...<i>jeg tænker bare at det passer meget godt til at jeg har måske sådan et fragmenteret... billede af praksisfaglighed...</i>" (informant 3). Læreren tænker positivt omkring at samle fragmenterne til en helhed. Bevidsthed omkring

		praksisfaglighedens kan komme gennem refleksion-i-handling (Donald Schön, 1983) og et fokus på den enkelte lærers sprog, medier og repetoire, anerkendelsessystemer i problemstilling, evaluering og reflekterende dialog, teoriforståelse af praksisfaglige fænomener samt lærernes rollefordelinger i forhold til opgaven. (Donald Schön, 1983, side 228). Ifølge Schön (1983) kan der anvendes teorier og modeller til at forsyne praktikerne med et sprog. Sproget har stor betydning for, hvordan en praktiker alene og sammen med andre kan beskrive og undersøge deres praksis gennem refleksion-i-handling.
Informant 4 	På det første kort er tape, en tommestok, en saks og noget forskelligt andet udstyr, som man kunne bygge modeller af. Det med modeller, tror informanten er enormt vigtigt, da det ikke bare er noget der anvendes i skolen. Det bruges mange steder både i nyhederne og aviserne, eller hvis eleven får et arbejde. Eleverne skal både kunne analysere og bygge modeller.	Lærerens nuværende viden udspringer fra konkrete redskaber, der skal medvirke til en kreativ skabelsesproces af en model. Modellen repræsentere den viden eleven vil formidle til andre. Det er vigtigt, at der er et konkret produkt, der kan bruges til noget teoretisk analytisk. Læreren tænker også på, at praksisfagligheden skal kunne anvendes uden for skolen i fx elevens kontakt med erhvervslivet eller generelt til videnstilegnelse <i>“... hvis de får et eller andet... arbejde... så vil de næsten også altid møde en eller anden form for model af en eller anden art...som borger.”</i>

Delkonklusion af æstetisk fotoøvelse: opsummering forskningsspørgsmål 1 (figur 13)

Hvad er din nuværende viden om praksisfaglighed i skolen?

Føler ambivalens og tvivler	Erkendt viden er mangelfuld	Ved mere end de kan udtrykke	Trækker på kendte elementer fx fagundervisning eller situationer med eleverne
Praksisfaglig viden er fragmenteret	Der udtrykkes positivitet om at arbejde og tilegne sig viden om praksisfaglighed	Er praksisfaglig, men ved ikke helt alligevel om man er det	Praksisfaglig viden findes i kreative handlinger
Praksisfaglig viden kommer til syne ved brug af værktøjer og fremstilling af modeller	Praksisfaglighed skal også kunne anvendes som viden og kompetence uden for skolen	Arbejdskendskab og viden som borger hænger sammen med praksisfaglighed	Der mangler sprog, så læreren griner ofte

Figur 13: Delkonklusion på æstetisk fotoøvelse fra forskningsspørgsmål 1

7.2.2 Datafund fra forskningsspørgsmål 2

Anden forskningsspørgsmål er: Hvad mangler du at vide om praksisfaglighed?

7.2.2.1 Manglende praksisfaglig viden og mulighed for kompetent handling

Ingen eller manglende viden om praksisfaglighed er naturligvis en stor begrænsning for lærernes handlekompetence *“...jeg mangler og vide alt fordi jeg ved ikke rigtigt noget...”* (informant 1). Denne lærer er samtidig en af de mindst kronologisk erfarne lærere, hvorfor erfaringen med oplevede situationer ikke er så stor endnu. Lærernes udvikling fra stadiet som nybegynder og videre til avanceret nybegynder (Dreyfus og Dreyfus, 1986) er afhængig

af, om denne har en sammenhængende forståelse af den opgave, der skal løses “... *jeg er jo ikke engang bevidst om det er det jeg bruger...*” (informant 1). Der er dog tegn på at denne lærer er på et højere ubevidst læringsstadium i forhold til sin tavse spontane viden eller intuitive tænken (Donald Schön, 1986).

Den manglende viden påvirker elevernes uddannelse, som kan opleves fragmenteret og ensrettet mod de mere boglige uddannelser. “... *det bliver vel sådan mere fragmenteret... hvornår jeg lige får... får arbejdet med praksisfærdigheder og det her... altså det bliver jo ikke på den måde sådan fuldstændig integreret del i undervisningen...*” (informant 3).

Elevernes og lærernes mulighed for at tilegne sig praksisfaglige kompetencer bliver forhindret, når viden forbliver skjult og utilgængeligt på grund af manglende refleksion-i-handling eller refleksion over refleksion-i-handling (Donald Schön, 1983). “... *jeg tænker i hvert fald helt klart at der måske er nogen... muligheder der går tabt...*” (Informant 3).

En af lærerne udtrykker frustration på vegne af de lærere, hvis opgave det er at løfte opgaven oppefra omkring styrket praksisfaglighed i skolen “... *for mig er praksisfaglighed noget... en eller anden ramme der er blevet presset ned over... og noget vi skal prøve og inkorporere på en eller anden måde...*” (informant 1). Samme lærer udtrykker, at de praksisfaglige tiltag ikke vedkommer denne. Det er ikke dennes opgave. Der er altså en manglende bevidsthed og et kommunikationsbrist i forhold til at forstå den fælles opgave som udskolingen har i at styrke praksisfagligheden i skolen. Det er netop en af de begrænsninger Schön (1983) fremhæver, der er for refleksion-i-handling. Den reflekterende praktikers måde at forstå sin rolle begrænser muligheden for at handle kompetent.

En anden af lærerne udtrykker “...*jeg ønsker at jeg bliver sat ind i det af ledelsen hvad det er vi skal og at de forhåbentlig også er med på hvad det er for nogle kompetencer jeg har...*” (informant 2). Det vil sige, at måden hvorpå skolen som organisation stiller udfordringerne med praksisfaglighed op og løser dem samt igen hvilke forventninger, der er til lærerens rolle er faktorer der påvirker lærernes handlekompetence.

Læreren har brug for mange og forskellige redskaber til at igangsætte og understøtte praksisfaglige handlinger. “... *jo flere redskaber du har jo mere har du og spille ind med når det er der er noget som enten man gerne vil have til at fungere men også hvis der er noget der ikke fungerer...*” (informant 2). Redskaber er for læreren mangeartede, men de er alle

med til at danne udgangspunkt for fx et fælles sprog, repertoire eller medie (Donald Schön, 1983), som en professionel praktiker kan anvende i forhold til dannelse af ny praksisfaglig viden gennem refleksion-i handling (Donald Schön, 1983). Er dette ikke tilstedeværende kan lærernes praksisfaglige kompetence og mulighed for at handle genrelt blive begrænset.

Ifølge en tredje af lærerne er der behov for at tilegne sig et bredere perspektiv i forhold til praksisfaglig viden “... *jeg tror jeg mangler måske sådan lidt bredere perspektiv på det og så også på sådan en håndgribelig måde....*” (informant 3). Læreren efterlyser mere håndgribelighed, og udtrykker behov for en forståelse af begrebet praksisfaglighed både teoretisk og under praktisk gennemførelse af hverdagens fagundervisning. Er denne viden, forståelse og håndgribelighed ikke til stede påvirkes lærerens mulighed for at handle kompetent.

Læreren accepterer, at han mangler viden, men ikke at han mangler kompetence til at handle. Ny viden giver ny handlekompetence, men manglende viden betyder ikke at læreren er inkompetent. Den faglige stolthed skinner igennem hos læreren. “*Jamen jeg handler jo kompetent ud fra den viden jeg har og mere kan jeg egentlig ikke gøre ... så jeg synes jo egentlig det er kompetent... hvis jeg får noget andet viden... så handler jeg kompetent ud fra det.*” (informant 4) Den manglende praksisfaglige viden kan have betydning for hele praksisfællesskabet af udskolingslærere, hvis der er lærere, der ikke bringer praksisfagligheden særligt meget ind i deres fag. “... *det kan jo godt have den betydning at... at der måske er nogen der ikke bringer denne her praksisfaglighed så meget ind i deres fag...*” (informant 4) Så mangelfuld viden påvirker hele praksisfællesskabets praksisfaglige handlekompetence. Når dele af en organisation ikke “...*ved, hvad den ved...*” (Etienne Wenger, 2004, side 145) samt har svært ved at sikre en bæredygtighed af udskolingslærernes praksisfællesskaber, da bliver den fælles læring udfordret.

Delkonklusion om manglende praksisfaglig viden og mulighed for kompetent handling (figur 14)

Forståelse af egen rolle i forhold til opgaven med praksisfaglighed er mangelfuld	Der mangler redskaber til at understøtte lærerens handlemuligheder og refleksion i forhold til det praksisfaglige	Formulering af de forventede praksisfaglige kompetencer hos læreren er mangelfuld	Der ønskes tydelige forventninger og afklaring fra skoleledelsen til lærerens rolle og indhold af praksisfaglige tiltag
Lærerne vil gerne udvikle deres praksisfaglige viden, men ved ikke hvordan	Mangel på bred teoretisk og håndgribelig viden og forståelse omkring praksisfaglighed påvirker handlekompetencen	Mangel på praksisfaglig viden hos læreren påvirker elevernes uddannelse og muligheder	Den manglende praksisfaglige viden kan have betydning for hele praksisfællesskabet af udskolingslærere

Figur 14: Delkonklusion på manglende praksisfaglig viden og mulighed for kompetent handling

7.2.2.2 Læringsbarrierer i tilegnelsen af praksisfaglig viden (I)

Ved at lytte til hvilke forhindringer lærerne oplever ved at skulle tilegne sig viden om praksisfaglighed, kommer da også nogle af de områder eller faktorer til syne, hvor lærerne mangler viden.

Først og fremmest udtrykker en af de adspurgte lærere, “... *jeg synes ikke der er... specielt meget viden på området... hvis man kalder det praksisfaglighed...*” (informant 4). Det opleves som en forhindring, at viden på området omkring praksisfaglighed ikke er tilgængeligt. Den viden, der findes, skal hentes mange forskellige steder, og stykkes sammen til en større helhed. Den tilgængelige viden om praksisfaglighed opleves derfor fragmenteret, og lærerne skal selv bruge tid og kræfter på at stykke det sammen til noget anvendeligt.

En af lærerne oplever, at det er en forhindring at skulle opsøge praksisfaglig viden på eget initiativ, fordi det bliver noget, læreren kun gør, når det lige fanger opmærksomheden, eller man lige har tid.

“Det at jeg skal opsøge det på egen hånd tror jeg faktisk... at det er den største forhindring... fordi det bliver sådan noget... når det lige fanger min opmærksomhed og jeg lige synes jeg har tid... og så når først hverdagen kører igen så ... så glider det i baggrunden og så er der andet mere presserende.” (informant 3)

Nogle af de læringsbarrierer (figur 2, side 19) denne lærer oplever i forhold til at søge viden om praksisfaglighed i udskolingen er på DRIVKRAFT-dimensionen, hvor læreren er ramt af hverdagsbevidsthed (Knud Illeris, 2012). Men også det, at viden skal tegnes individuelt, opleves som en læringsbarriere i SAMSPILS-dimensionen, hvor læreren oplever at stå alene, fordi der er modstand i form af ringe interesse eller manglende viden i praksisfællesskabet af udskolingslærere (Knud Illeris, 2012).

Det er også et indtryk hos en af de adspurgte udskolingslærere, at der ikke hentes teoretisk viden så tit blandt dennes kollegaer. Lærernes tilgang til nye tiltag bliver ofte meget praksisorienterede. Ny teoretisk viden opsøges sjældent, hvilken kan give en ubalance. *“... og så bliver det også nogen gange lidt langhåret... vi vil måske gerne have... at der er nogen der pinder det ud...”* (informant 4). Der efterlyses en større rolle hos praksisfællesskabet af lærere i tilegnelsen af viden om praksisfaglighed (Etienne Wenger, 2004) *“... men hvis nu... at det var en fælles ting... så ville vi jo være samme om det hele tiden og have fokus på det...”* (informant 3).

En af lærerne har meget svært ved at finde nogen i sit praksisfællesskab der ved noget om praksisfaglighed og kan formidle det videre *“... der ikke er nogen der ved det...”* (informant 1). Samme lærer tænker sig om igen og fortsætter *“Jeg ville ikke have nogen ide... jeg har en meget kompetent kollega som ved meget om det så hende ville jeg nok spørge... men ... ellers så ved jeg faktisk ikke... altså... fordi jeg kunne godt spørge min ledelse...”* (informant 1). Læreren søger efter viden i et kendt socialt praksisfællesskab i håb om, at der er noget at støtte sig til og et forslag til identitet at spejle sig i (Etienne Wenger, 2004).

Af andre forhindringer nævner en af udskolingslærerne at der ikke er skabt et rum for samtale og refleksion om praksisfaglighed for det professionelle praksisfællesskab (Etienne

Wenger, 2004) af uddannelseslærere. *“Ja... altså det er måske mere bevidstheden om hvad praksisfaglighed er og at vi måske ikke sætter os og så får snakket om hvordan kan vi egentlig bringe det her praksisfaglighed endnu mere i spil.”* (informant 4). Fællesskabet må skabe nogle rammer for dets deltagere, hvor de kan designe for læring og udvikle et forslag til identitet, som deltagerne kan spejle sig i (Etienne Wenger, 2014). Udfordringen handler ikke om lærernes kompetence eller evne til at handle kompetent, men mere omkring manglende viden og bevidsthed om hvad praksisfaglighed i skolen betyder, samt at lærerne ikke skaber et lærings- og refleksionsrum for, hvordan de i fællesskab, kan udvikle og implementere praksisfagligheden endnu mere. Samme lærer (informant 4) oplever også at lærerens ressourcer bruges andetsteds i stedet for at udvikle undervisningen i en praksisfaglig retning. Der nævnes faktorer som tiden, krævende elever, selve undervisningen og nedprioritering af kurser som havende en påvirkning på lærernes tilegnelse af praksisfaglig viden og erfaring. Igen påvirkes læreren af hverdagsbevidsthed, hvor der skabes halvautomatiske sorteringsmekanismer, der afviser den store mængde påvirkninger og læringsmuligheder det moderne menneske møder i et moderne samfund (Knud Illeris, 2012). Denne forsvarsmekanisme skærmer mod psykisk sammenbrud, men står i vejen for uddannelseslærerens læringsmuligheder (Knud Illeris, 2012).

Delkonklusion om læringsbarrierer i tilegnelsen af praksisfaglig viden (I) (figur 15)

Praksisfaglig viden skal opsøges på eget initiativ	Viden opsøges når læreren lejlighedsvis har tid eller fanges af spontan opmærksomhed	Læringsbarrieren hverdagsbevidsthed (Knud Illeris, 2012) hæmmer lærerens mulighed for at opsøge viden
Der skabes ikke et fælles rum for lærerne til samtale og refleksion om praksisfaglighed	Faktorer som tiden, krævende elever, selve undervisningen og nedprioritering af kurser påvirker videnstilegnelsen	Læreren ønsker en større rolle hos praksisfællesskabet i tilegnelsen af viden om praksisfaglighed
Svært at få adgang til viden om praksisfaglighed. Den opleves fragmenteret	Lærerne opsøger ikke teoretisk viden om praksisfaglighed	Lærernes tilgang til nye tiltag bliver ofte meget praksisorienteret

Figur 15: Delkonklusion om læringsbarrierer i tilegnelsen af praksisfaglig viden (I)

7.2.2.3 Æstetisk fotoøvelse: opsummering af forskningsspørgsmål 2

Forskningsspørgsmål 2

Hvad mangler du at vide om praksisfaglighed?

Informant 1



Et foto af en lås. Læreren har en fornemmelse af at denne mangler nøglen til låsen og inde bagved er der et rum med en masse viden. Læreren har ikke nøglen og kender ikke vejen dertil.

Læreren mangler adgang til viden om praksisfaglighed. Der er en nøgle til den viden. Så et værktøj eller redskab kan "låse op" for den manglende viden. Den manglende viden er adskilt og skjult og vejen dertil er ukendt.

Netop i forhold til det intuitive og spontane i hverdagens handlinger fremkommer det, at den professionelle er "*vidende på særlig vis*" (Donald Schön, 1983, side 51) ofte på en måde, så der ikke kan forklares eller beskrives, hvad man ved. Den professionelles forklaringer er ofte utilstrækkelige. Den tilgængelige viden er at finde i fornemmelser og måder at handle på. Viden ligger i handlingerne. Mennesker tænker over, hvad de gør, mens de gør det. (Donald Schön, 2012)

Informant 2

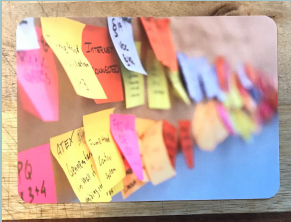
Fotoet forestiller nogle afskindede
fårehoveder.

Læreren mangler mere bagkatalog i forhold til de undersøgelser og forsøg m.m. som skal laves i forbindelse med undervisningen. Det materiale, der er tilgængeligt nu passer ikke altid

Læreren udtrykker behov for
praksisfaglig viden i forbindelse
med:

- Sine fagfag
- Relevante praktiske øvelser og undersøgelser
- Finde viden om hvordan praksisfaglige øvelser og undersøgelser

	til det, der undervises i. Læreren vil rigtig gerne kunne finde relevante praksisfaglige øvelser og undersøgelser frem, der understøtter samtalerne med eleverne.	understøtter den mere teoretiske del af undervisningen Denne lærer er meget optaget af den praksisfaglige viden denne mangler i sit fagfag. Læreren vurderes til erfaringsmæssigt at være nybegynder eller på nogle områder erfaren nybegynder (Dreyfus og Dreyfus, 1986). Nybegynderen tilegner sig netop viden om en ny færdighed ved hjælp af undervisning. Der foregår et aktivt arbejde frem mod et nyt hierarkisk stadium.
Informant 3 	Der står en dame i et laboratorie og noterer. Hun står med sine lilla handske og er ved at notere resultater, hun har fået fra et eller andet, hun har analyseret og undersøgt. Informanten tænker at det måske netop er det, med at få praksisfagligheden undersøgt til bunds fx: -Hvad er det? -Hvad kan jeg gøre med det? -Hvordan kan jeg gøre det til en mere integreret del af undervisningen. <i>“... min første tanke... var at du trænger lidt til at komme i laboratoriet med det... og forstå det helt i bunden... få det kigget efter...” (informant 3)</i>	Læreren beskriver behovet for at skabe et rum for undersøgelse og eksperimenteren i en form for praksisfagligt laboratorie. Formålet er at forstå hvad praksisfaglighed er og få undersøgt begrebet teoretisk og praktisk. Til processen er der brug for en person eller facilitator, der har overblikket og kan notere resultaterne, analysere dem og give feedback på læringsprocessen. Denne faciliterende person kan sagtens være læreren selv eller en person fra teamet. Undersøgelserne vil da bære præg af aktionsforskning/læring (Karin Kildedahl og Erik Laursen, 2012). Denne metode gør lærerne i stand til at <i>“...sprogliggøre, forstå og udvikle deres fag indefra og fra neden.”</i> (Karin Kildedahl og Erik Laursen, 2012 side 83).

		Den vil dreje sig om følgende hovedspørgsmål: -Hvad er praksisfaglighed? -Hvordan kan læreren anvende praksisfaglighed i sin praksis? -Hvordan kan læreren gøre praksisfaglighed til en integreret del af undervisningen?
Informant 4  	Øverst: Dette kort kaldes 'teori', altså det er den overordnede viden, informanten mangler. Informanten vælger yderligere to kort til at forklare og understøtte sin beskrivelse af det første kort, selvom det ikke var den oprindelige aftale. Forsker lader læreren bruge sin intuition i nysgerrig efter om noget nyt og uventet dukker frem. Nederst t.v.: Dette kort (fisker på fiskeauktion) knytter sig til praksisfaglige jobs og erhvervsrettede uddannelser. Læreren kunne godt tænke sig at vide mere omkring hvordan praksisfaglighed bruges i erhvervsfaglige jobs. <i>"... det kunne jeg godt tænke mig noget viden om... hvordan at...de bruger praksisfaglighed... hvad de gør i deres job... her på</i>	Der mangler overordnet teoretisk viden om praksisfaglighed. Denne lærer har desuden en række specifikke forslag ud fra øvelsen med fotokortene. Læreren mangler således specifik viden inden for praksisfaglige jobs og erhvervsrettede uddannelser. Et samarbejde med Tech College kunne være en løsning samt et udvidet samarbejde med Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) omkring uddannelsesvejledning af både elever, lærere og forældre. Eventuelt også et samarbejde med erhvervslivet og arbejdspladser. Kortet (fisker på fiskeauktion) kan henlede til at læreren også mangler specifik fagfaglig viden om praksisfaglighed. En samarbejdspartner kunne også

	<i>fiskeauktionen her...</i>" (informant 4) Nederst t.h.: Dette kort (vippen) viser noget rigtigt specifikt man kunne gå ud og undersøge i fx matematik så som vægtstangsprincipper. Læreren foreslår noget samarbejde med fx Universitetet, hvis der er områder, man ikke har viden nok om, men som er simple nok til at kunne undersøges af udskolingselever.	være Universitetet, der kunne præsentere praksisfaglige tilgange for eleverne.
--	--	--

Delkonklusion af æstetisk fotoøvelse: opsummering forskningsspørgsmål 2 (figur 16)

Hvad mangler du at vide om praksisfaglighed?

Der mangler overordnet teoretisk viden om, hvad praksisfaglighed er	At kende vejen eller tilgangen til den skjulte viden	Kende til hvilket værktøj eller redskab, der kan "låse op" for den manglende viden
Viden om hvordan læreren kan anvende praksisfaglighed i sin praksis	Lærerne mangler specifik fagfaglig viden om praksisfaglighed	Læreren mangler specifik viden inden for praksisfaglige jobs og erhvervsrettede uddannelser
Viden om hvordan læreren kan gøre praksisfaglighed til en integreret del af undervisningen	Lærerne mangler at vide hvilken person eller facilitator, der har overblikket og kan notere resultaterne, analysere dem og give feedback på læringsprocessen	Læreren mangler at vide, hvordan, der skabes et rum for undersøgelse og eksperimenteren, da det er et behov

Figur 16: Delkonklusion på æstetisk fotoøvelse fra forskningsspørgsmål 2

7.2.3 Datafund fra forskningsspørgsmål 3

Det tredje forskningsspørgsmål er: Hvordan kan du og dine teammedlemmer få denne viden?

7.2.3.1 Ideer til formidlingsform af praksisfaglig viden til lærerne

En af de mere kronologisk uerfarne lærer foreslår, at viden kan formidles ved at spørge en mere kompetent udøver (Dreyfus og Dreyfus, 1986) “... *jeg har en meget kompetent kollega som ved meget om det så hende ville jeg nok spørge...*” (informant 1). Den praksisfagligt kompetente lærer handler rationelt og har mere erfaring at tilbyde. Der kendes måske allerede til praksisformer eller rutiner. Det er derfor hensigtsmæssigt at bruge vejledning fra et allerede eksisterende praksisfælleskab, når nye lærerprocesser skal understøttes hos de øvrige eller nye deltagere (Etienne Wenger, 2004).

Samme lærer foreslår en praksisfaglighedsvejleder, der kan omsætte teori til praksis på den enkelte skole som en slags superbruger, der kan sparres med og komme til teammøder med råd og vejledning. “...*jeg synes at det kunne være fint og have en person... som vidste mere om det her og blev uddannet inden for området som kunne hjælpe med og ... tage teorien og omsætte den til praksis...*” (informant 1). Denne superbruger skal også hjælpe til med ideer til, hvad man kan gøre for at styrke praksisfagligheden, men også fortælle udskolingslærerne, hvad de allerede gør, som er praksisfagligt “... *det er sådan en man kan sparre med... og måske også en der kan komme til nogle teammøder*” (informant 1). En sådan vejleder kan virke som en slags fødselshjælper til kritisk tænkning og refleksion over egen praksis, så udskolingslærerne bliver mere bevidste over egne handlinger og derved kan udvikle metoder og undervisning, der kan styrke praksisfagligheden hos både lærere og elever i udskolingen. Læreren foreslår yderligere at superbrugerens rolle er at hjælpe teamet til erkendelse af hvad de allerede gør, så det ikke føles overvældende og stort. Vedkommende kan implementere små øvelser eller give udskolingslærerne inspiration til små øvelser.

En anden af de adspurgte foreslår at teammedlemmerne kan få den praksisfaglige viden gennem specifikke møder for fagteamet. Læreren synes, at et fagudvalg helt sikkert kunne være et sted, hvor man kunne skabe et rum for den enkelte lærer og teamets arbejde med

praksisfaglighed *“...jeg synes det kunne være rigtig spændende at man som team kunne arbejde sammen fordi man står tit alene i det...”* (informant 2). Informanten kunne virkelig godt tænke sig at det kunne være et fokus på fagudvalgsmøder at lærerne sammen reflekterer over nogle bestemte ting eller komme med ideer. Ansvar for udviklingen af lærerens praksisfaglige handlekompetence (Karsten Schnack, 2016) i skolen kan som denne lærer foreslår, ligge i de faglige praksisfællesskaber, som lærerne tilhører. Disse kan danne grundlag for udvikling, læring og refleksion (Etienne Wenger, 2004). Det er en ledelsesbesluttet kultur på den enkelte skole, at man laver nogle fagudvalg omkring forskellige fagteams.

Endnu en af lærerne fortæller, at de allerede har etablerede fagteams, hvor de mødes to-tre gange om året af 45 minutter. Der eksisterer dermed en ramme eller rum, som lærerne kan bruge til at mødes omkring praksisfaglighed. Tidsrammen er dog meget lille (3X45 min) *“... det er jo ikke... alverden for og kunne snakke praksisfaglighed... hvis jeg skulle snakke det med mine kollegaer så ville jeg nok afsætte to lektioner til det for og kunne nå i dybden med det...”* (informant 4). Læreren gør sig didaktiske overvejelser, og foreslår et konkret forslag til en tidsramme og at kunne gå i dybden med følgende indhold til et fagudvalgsmøde:

- Hvad gør I?
- Hvordan får I det i spil?
- Hvilke gode ideer har I?

Kursusvirksomhed nævnes også som en formidlingsmulighed og motivator for lærerne *“... jeg motiveres rigtig meget af kurser som giver mig noget jeg kan bruge direkte ind i ... min undervisning...”* (informant 4). Formålet er, at der er nogen, der pinder viden ud, på en måde, så de kunne sige, at det er disse ting, der virker.

En af lærerne efterspørger et samarbejde i praksisfællesskabet af udskolingslærere *“... hvis vi satte os ned og bearbejdede hæftet i fællesskab og måske prøvede og italesætte hvad betyder det når der står sådan her...”* (informant 3). Med hæftet mener læreren et af de tre vejledningsmaterialer, som Undervisningsministeriet (2018) har udsendt til skolerne.

Læreren tillægger praksisfællesskabets (Etienne Wenger, 2004) rolle værdi. Desuden har læreren en formodning om, at hvis de i fællesskab sætter sprog på fænomenet

praksisfaglighed og det konkrete indhold i forhold til fagfagene, vil lærerne selv være med til at facilitere uddannelse af en reflekterende praktiker (Donald Schön, 1983).

Delkonklusion: Ideer til formidlingsform af praksisfaglig viden til lærerne (figur 17)

Få viden ved at spørge mere kompetente kollegaer	Viden kan formidles via en praksisfaglighedsvejleder, en form for superbruger	Viden kan formidles via implementering af små øvelser eller inspiration til små øvelser	Formidling gennem afholdelse af fagudvalgsmøder for faglærerne
Viden kunne formidles gennem kursusvirksomhed	Viden formidles via samarbejde i praksisfællesskabet af udskolingslærere (udskolingsteamet)	Ved fælles gennemgang af vejledningsmaterialer fra UVM	Viden kan formidles gennem metoder, der giver mulighed for kritisk tænkning og refleksion over egen praksis

Figur 17: Delkonklusion på ideer til formidlingsform af praksisfaglig viden til lærerne

7.2.3.2 Læringsbarrierer i tilegnelsen af praksisfaglig viden (II)

Også i forhold til forskningsspørgsmål 3 er der fremkommet fund, der indikerer en række læringsbarrierer i forhold til, hvordan den enkelte lærer og dennes teammedlemmer kan få den manglende praksisfaglige viden.

En af lærerne udtrykker, at teamet skal have en vilje til at ville udvikle sine praksisfaglige kompetencer i lærernes professionelle praksisfællesskab (Etienne Wenger, 1998). *“... der skal også være en... vilje i teamet til at man ... gerne vil udvikle sin praksisfaglige kompetencer...”* (informant 1). Vilje er ikke nok ifølge samme lærer, der også påpeger at der skal være en åbenhed hos lærerne. Nogle lærere kan være lukkede, når nye tiltag presses ned over undervisningen og de opfattes som en tvungen top-down opgave. For at forklare dette indtager læreren under interviewet en spontan rolle som en fiktiv kollega og udtrykker sin pointe via denne udtalelse og sine løbende kommentarer:

“...endnu et eller andet mærkeligt tiltag oppefra ikke som skal presses ned over min undervisning... så kunne det jo godt være at den person... eller de personer hvis der var nogen der havde det på den måde ville være lukkede i det.” (informant 1)

Så der fremhæves at lukkethed er en mulig læringsbarriere hos lærerne når nye tiltage presses ned over undervisningen.

Tiden nævnes som en afgørende faktor for udviklingen af praksisfaglighed i udskolingen, men også hvis kollegaer ikke har behov for mere refleksion, fordi de har styr på sit og har den viden, de skal bruge. *“...hvis nu man har nogen kollegaer der egentlig har synes de har fint styr på deres... så er det jo ikke alles interesse at gøre det og så kommer det jo heller ikke videre derfra.”* (informant 2). Der fremtræder i disse fund en række læringsbarrierer i samspillet mellem lærerne eller hos den enkelte lærer. I Knud Illeris (2012) teori om læringsbarrierer er det især DRIVKRAFT-dimensionen herunder læringsforsvar, hverdagsbevidsthed, identitetsforsvar og ambivalens fra nogle af praksisfællesskabets medlemmer. Men også i forhold til SAMSPILS-dimensionen, hvor der opleves læringsmodstand.

En anden læringsbarriere der træder frem, handler om formidlingsformen og det vidensindhold, der gives til lærerne om praksisfaglighed i skolen. En lærer udtaler:

“... så tænker jeg virkelig den skulle serveres på en rigtig spiselig måde for at der var nogen... altså der kunne godt komme rigtig meget modstand mod det... og ikke fordi at sådan... det kan være... jeg tror bare... at det vil være lige så meget mod det at der kom noget oppefra.” (informant 3)

Så modstanden fra lærerne er mere rettet mod den organisatoriske formidling, end om modstand mod at styrke praksisfagligheden i skolen. Læreren foreslår at viden om praksisfaglighed skulle gøres begribeligt, så lærerene forstår, hvorfor det er et behov at få viden om praksisfaglighed i udskolingen.

En lærer bemærker, at der skal være en struktur for at arbejdet med praksisfaglighed giver mening hos både eleverne og lærere. Læreren ved ikke hvilken struktur.

Skoler med meget skarpt opdelte faggrænser med “... *nidkære faglærere der værner om deres fag og har en bevidsthed omkring hvordan de synes deres fag skal være...*” (informant 3), kan blive udfordret i at arbejde sammen omkring implementeringen af de praksisfaglige tiltag. Her oplever læreren, at der er en risiko for, at “... *hvis der kommer noget nyt der ikke umiddelbart passer ind så tror jeg det bliver sådan parkeret lidt.*” (informant 3). I det nævnte eksempel fremhæver læreren egentlig læringsmodstand (Knud Illeris, 2012) Det kan dog være svært at skelne mellem modstand og forsvar, og disse kan optræde samtidigt hos læreren. Netop et forsvar kan stille sig i vejen for læring, hvor imod modstand kan åbne op for ny læring. Her må man være nysgerrig efter, hvad den enkelte lærer finder uacceptabelt og holdningsstridigt (Knud, Illeris, 2012)

Delkonklusion: Læringsbarrierer i tilegnelsen af praksisfaglig viden (II) (figur 18)

Mangel på vilje og åbenhed i lærerteamet	Lukkethed hos læreren	At tiltag “presses” ned over lærerne oppefra	At der ikke er tid nok
At lærerne har nok i sig selv og ikke brug for nyt (hverdagsbevidsthed)	Formidlingsformen er ikke “spiselig” for lærerne	Lærerne mangler at forstå, hvorfor der er et behov for viden om praksisfaglighed	Den praksisfaglige viden er ikke begribelig
Der mangler struktur for lærernes arbejde med praksisfaglighed	Opdelte faggrænser og nidkære faglærere påvirker det fælles arbejdet med implementeringen af praksisfaglige tiltag	Noget nyt kan blive “parkeret” af lærerne	Læringsmodstand og læringsforsvar hos lærerne, når noget er holdningsstridigt og uacceptabelt

Figur 18: Delkonklusion på læringsbarrierer i tilegnelsen af praksisfaglig viden (II)

7.2.3.3 Muligheder for bevidst reflekteret praksisfaglig handlekompetence

Flere af lærerne havde meget svært ved at sprogliggøre sine svar omkring dette. Der blev brugt mange ufærdige sætninger samt gestikuleren med arme og hænder, for at understrege det, der ikke tilsyneladende er ord for de praktiserende ved mere, end de kan udtrykke (Donald Schön, 1983).

Det udtrykkes dog fra en af lærerne, at nogle læreprocesser er mere bevidste end andre, men også at ubevidste læreprocesser, kan bliver bevidste og derefter en erfaring.

Netop mere viden og erfaring omkring de nævnte faktorer kan påvirke lærernes mulighed for refleksion-i-handling og refleksion over refleksion-i-handling (Donald Schön, 1986). Denne refleksion giver også lærerne mulighed for at udvikle et handlingssprog knyttet til begrebet praksisfaglighed, som derefter kan danne grundlag for en bedre mulighed for at handle kompetent, tage stilling og ansvar omkring det praksisfaglige felt (Karsten Schnack, 2016).

En af lærerne udtaler at *“... man kan jo...trække noget frem og så kan man jo i perioder være bevidst om det...”* (informant 2). Så ved at arbejde bevidst med fx praksisfaglige læreprocesser i sin undervisning kan læreren anvende viden-i-handling til refleksion-i-handling og refleksion over refleksion-i-handling (Donald Schön, 1986). Dette giver mulighed for at danne ny viden-i-handling i form af erfaret reflekteret viden *“... noget kommer også til at ligge som erfarings... altså man ved per erfaring noget...”* *“... og så kan man jo godt komme til at ikke bruge det som bevidste handlinger...”* (informant 2).

En anden af lærerne udtrykker, at der er brug for en egentlig bevidsthed og begrebsforståelse, før praksisfaglighed kan anvendes, som en reflekteret del af lærerens handlekompetence (Karsten Schnack, 2016).

“... jeg har brug for og få en bevidsthed om hvad praksisfaglighed er før jeg ved om jeg bruger det... altså jeg tror... at jeg skal forstå begrebet i et bredere perspektiv for at... jeg ved om jeg bruger det eller ej... fordi hvis man ikke ved hvad det er så er det også rigtig svært at gøre det...” (informant 1)

Men læreren efterlyser også en afklaring af, hvordan praksisfaglighed optræder *“...og hvordan kan det se ud”* (informant 1) i lærerens egen praksis.

Læreren kan blive bevidstgjort og dermed mere handlekompetent ved at reflektere over det, der observeres og opdages i undervisningen sammen med eleverne. Læreren ved at det kan være svært at danne sig et grundigt overblik *“...når der skal håndteres problematiske divergerende situationer i praksis.”* (Donald Schön, 1983, side 62). Det, der skal observeres ses mange gange i løbet af en enkelt lektion. Og indre billeder forsvinder let. Læreren foreslår derfor observation i form af videodokumentation fra et påmonteret go-pro kamera *“... det ser man godt nok mange gange i løbet af... af bare en lektion...og det der med indre billeder de forsvinder jo nok... engang imellem... så det ved jeg ikke... go pro kamera...”* (informant 4).

En lærer har den opfattelse, at arbejdet med praksisfaglige tiltag måske skal løses af lærerne selv. *“... så bliver det igennem os NU... tror jeg...”* (informant 4). For at undgå at den enkelte lærer afviser den store mængde af arbejde, der venter, kunne man understøtte hele praksisfællesskabet af udskolingslærere til at skabe praksisformer, rutiner, ritualer, artefakter, regler, symboler, fortællinger og historier, der kendetegner deres fælles praksisfaglige virksomhed (Etienne Wenger, 2004), så der kan ske fælles reflekteret læring, der styrker deres handlekompetence.

Delkonklusion: Muligheder for bevidst reflekteret praksisfaglig handlekompetence (figur 19)

Bevidstgøre det ubevidste i egne læreprocesser	Blive bevidst omkring begrebet praksisfaglighed i et bredere perspektiv	Bliver bevidst om hvordan praksisfaglighed “ser ud”	Opdage tegn på praksisfaglighed sammen med eleverne
Observere egen undervisning	Bruge videodokumentation som metode til bevidstgørelse	Reflektere over handlinger der bliver til ny erfaring	Arbejdet skal måske gøres af lærerne NU!

Figur 19: Delkonklusion på muligheder for bevidst reflekteret praksisfaglig handlekompetence

7.2.3.4 Forslag til didaktiske redskaber

I løbet af de fire interview fremkommer udskolingslærerne med forslag eller efterspørgsel til didaktiske redskaber, der kan anvendes i forhold til at styrke praksisfagligheden og gøre den til en bevidst del af lærernes handlekompetence.

Lærerne har gennem alle de fire forskningsspørgsmål udtrykt behov for bedre læringsforudsætninger i forhold til deres praksisfaglige kompetencer, og hvad de mangler at vide. Men de enkelte lærere nævner også en række forskellige rammefaktorer, der kan understøtte dannelse af praksisfaglig viden og kompetencer hos både elever og lærere.

En af lærerne kan godt se hvordan de planlægningsværktøjer, der allerede anvendes er begrænsede i forhold til at arbejde med praksiselementer,

“... hvordan skaber man den her struktur... selv om der skal være kreativitet og sådan... og det er en kombination... som jeg tror jeg ville finde svær... man kan lægge et grundlag for kreativitet men jeg kan jo ikke bestemme nu er I kreative... så hvordan skaber man et rum for kreativitet og hvordan strukturerer man på den måde sin uddannelse... eller sin undervisning der efter.” (informant 1)

Læreren reflekterer under interviewet over, hvordan man skaber et rum for kreativitet og strukturerer sin undervisning med mål for dette. Praksisfaglighed kædes sammen med at skabe et rum eller en ramme for kreativitet. Læreren er usikker omkring dette ‘rum’. Hvordan skabes det, og hvilke strukturer skal ligge til grund for et sådan kreativt læringsmiljø, hvor elevens praksisfaglighed kan udvikles og understøttes af lærerens didaktiske og praksisfaglige kompetencer

Samme lærer foreslår, at der er et kreativt lager med ting til at være kreativ med fx genbrugsmaterialer, farvet papir “ ... en pakke man lige kan tage frem og sige...nu skal vi forsøge og skabe noget sammen i dag...” (informant 1). Værktøj og nogle fysiske materialer ville være en fordel og vil understøtte og stimulere lærernes egne kompetencer og også hjælpe eleverne i deres udvikling af praksisfaglige kompetencer. Foruden fysiske redskaber også it-redskaber, der kan stimulere kreativitet, som læreren forbinder med praksisfaglighed.

Et tiltag til at styrke det fælles arbejde om praksisfagligheden i udskolingen, kunne være hvis fagudvalgsmøder blev opprioriteret som en ledelsesbeslutning, “... så skulle man måske starte ude i fagene... altså ude i fagudvalgene...” (informant 3). Fagudvalgene danner dermed en didaktisk ramme og en mulighed for dannelse af et fælles sprog. Projekt opgaven er allerede accepteret som en tværfaglig opgave, og kunne agere ‘gateopener’ og dermed danne rammen om en fælles tilgang for udskolingslærerne i forhold til styrket praksisfaglighed. “... for lige nu tror jeg det eneste der binder os sammen det er projektopgaven...” (informant 3).

En af lærerne nævner, at målet med at hvert fagteam skulle arbejde med, hvad praksisfaglighed er i de enkelte fag, er at dette arbejde kunne danne grundlag for en fælles tilgang og en mulighed for at skabe samhørighed mellem lærerne. Skulle man fortolke yderligere på ‘samhørighed mellem lærerne’ kan teori om praksisfællesskaber af Etienne Wenger (2004) inddrages. Det skal ifølge Wenger (2004) forstås, at forholdet mellem individ og fællesskab, danner grundlaget for udvikling og læring. For at fremme læringen, må der konstrueres nogle sociale retninger og veje, der genkender, understøtter, tilskynder og nærer den (Etienne Wenger, 2004, side 259). Man kan designe for læring, så der er noget at støtte sig til og et forslag til identitet at spejle sig i for deltagerne (Etienne Wenger, 2004).

En anden lærer synes det bliver for småt, hvis arbejdet foregår i fagteams “... fordi så får vi jo ikke noget indblik i... i hvad de andre de gør... hvis vi kalder noget for praksisfaglighed... og det synes jeg er VIGTIGT.” (informant 4). Hvis arbejdet kunne foregå i udskolingsteamet, så bliver der talt om praksisfaglighed tværfagligt. Læreren tror ikke kun praksisfaglighed sker i naturfag og kreative fag. Han tror også det sker i dansk og engelsk. Praksisfaglighed vedrører alle skolens obligatoriske fag (UVM, 2018), men denne forståelse er måske ikke aktiveret hos alle faglærere. Et tværfaglig samarbejde kan måske forandre denne tilgang, så alle lærere arbejder sammen om at styrke praksisfagligheden i udskolingen.

I forhold til konkret indhold foreslår en af lærerne at fx hvert fags lærere skulle snakke med hinanden om, hvad er praksisfaglighed i de enkelte fag. På sigt kunne det være man opdagede nogle overlap. Læreren vil gerne, samle et idekatalog, hvor man kunne samle nogle eksempler og så lave et kompendium, som lærerne kunne benytte sig af. Lærerne har tidligere skulle forholde sig til lignende dynamiske begreber som ‘Bevægelse i Undervisningen’ eller ‘IT i undervisningen’. Her har mange skoler udviklet didaktiske tilgange til implementeringen af disse opgaver.

Men der kunne også arbejdes med detaljeret planlægning i forhold til at understøtte lærernes praksisfaglige kompetenceudvikling ved at man tager udgangspunkt i et konkret forløb og helt lavpraktisk forholder sig til, hvordan man kan få det ind i undervisningen.

Desuden må lærerne gøre sig erfaringer med hvad der fungerer godt og hvad der ikke fungerer. Lærerne må reflektere over deres handlinger og gennem refleksion vurdere hvad der fremmer og hæmmer praksisfaglig læring “... *hvad fungerer godt og hvad fungerer ikke...*” (informant 2). Udarbejde selvopstillede evalueringskriterier eller anvende den udarbejdede liste med indikatorer for praksisfaglighed (bilag 15).

En af lærerne foreslår konkret, at denne ville ønske en form for kickstart i det nye skoleår, som udskolingsteamet derefter kunne arbejde løbende med omkring fire gange årligt. Indholdet kender han ikke, men han forestiller sig mindst 2 lektioner pr gang og gerne mere, hvis der skal fordybelse til. Til nogle af møderne kan arbejdet foregå i fagteams, så dette aspekt også styrkes. Lærerne kunne også præsentere og udvikle nogle praksisfaglige forløb. Læreren nævner, at den fjerde mødegang kunne bruges til at vurdere, hvad der kan gøres bedre, så evaluering er også medtænkt.

Kickstarten kunne være øvelser med æstetiske læreprocesser, der aktiverer lærernes refleksion over viden-i-handling (Schön, 1983) og aktiverer fælles motivation for udskolingslærernes arbejde med egen handlekompetence samt undervisningen af eleverne.

Lærerens forslag er et resultat af et muligt forsøg på at sætte ord på ‘den intuitive tænken’ (Donald Schön, 1983). Læreren udtrykker under interviewet vanskeligheder ved at forholde sig til, hvordan arbejdet kan tilgås didaktisk, selv om han tidligere i interviewet, har nævnt stort set alle faktorer, der er i den didaktiske relationtækningsmodel (Hiim og Hippe, 1997) Han søger igen tilbage til egne handlinger og erfaret viden. Han er desuden tvivlende i forhold til, om en fælles struktur vil virke for alle lærere. Læreren vil gerne, at en sådan model bliver udarbejdet og tilgængelig for anvendelse af lærerne. Gerne med en form for fleksibilitet for faglærerne. “... *jeg ved ikke om man kan finde en overordnet struktur for det som virker på alle fag... eller om man skal tage nogen som allerede er... lavet...*” (informant 4)

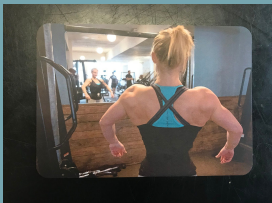
Så der er tegn på at læreren er “*vidende på særlig vis*” (Donald Schön, 1983, side 51) og ved hjælp af manglende ‘led-i-kæden’ som fælles sprog, artefakter og en struktureret didaktisk tilgang kan få adgang til den intuitive viden, som læreren allerede har.

Delkonklusion: Forslag til didaktiske redskaber (figur 20)

Afklaring af forudsætninger	Planlægningsværktøj til praksisfaglige elementer	Skabe et kreativt “rum” for læring (kreativt læringsmiljø)	Mulighed for kreativt lager med værktøjer og materialer både konkrete og it-værktøjer
Let tilgængelighed til materialer og værktøjer	Mulighed for at mødes flere gange årligt i fagteams eller udskolingsteams.	Udarbejde et idekatalog, hvor man kunne samle nogle eksempler på konkret indhold, og så lave et kompendium	Evaluerer løbende

Figur 20: Delkonklusion på forslag til didaktiske redskaber

7.2.3.5 Æstetisk fotoøvelse: opsummering af forskningsspørgsmål 3

Forskningsspørgsmål 3		
Hvordan kan du og dine teammedlemmer få denne viden?		
Informant 1 	Et foto af en kvinde som er meget stærk. Hun står og kigger på sig selv i et spejl. <i>“... vi skal på en eller anden måde have... have et spejl så vi kan se os selv...”</i> (informant 1). Udskolingslærerne skal have et spejl så de kan se sig selv. Så de kan se, at de “måske” allerede er stærke i praksisfaglighed og gør noget rigtigt i forhold til dette. Informanten tror man kan bygge videre på det man allerede gør. Altså hvis nogen sætter et spejl op foran udskolingslærerne, så kan de blive bevidste om at de allerede kan mange ting, er stærke og har kompetencer.	Informanten søger adgang til bevidst viden gennem “nogen” der skal hjælpe med at starte en refleksionsproces over allerede eksisterende viden. Man skal have noget eller nogen at spejle sig i. Er <i>spejlet</i> og denne <i>nogen</i> mon <i>nøglen</i> til låsen? Når et medlem af et organisatorisk praksisfællesskab reflekterer over sin praksis giver vedkommende sig selv lov til at opleve usikkerhed og forvirring. Når et medlems definitioner og teorier bevidst bliver udsat for en kritik og forandring, så øges evnen til at bidrage til afgørende organisatorisk læring. (Donald Schön, 1983) Når praktikere undersøger deres profession gennem refleksion-i-handling bruger de fx (Donald Schön, 1983): - Sprog, medier, repertoire, evaluering, reflekterende dialog og teorier de forstår fænomener ud fra samt rolleformuleringer i forhold til opgaverne

		En øvet praktiker kan ifølge Schöns teori (1983) ikke videregive sin praksiskunst til en nybegynder blot ved at beskrive procedurer, regler og teorier. Den øvede praktiker kan heller ikke ved beskrivelse eller demonstration få en nybegynder til at tænke på sin måde. Donald Schön (1983, side 229) bemærker: <i>“Vi ved meget lidt om, hvordan den enkelte udvikler den fornemmelse for medier, sprog og repertoire, der former hans/hendes refleksion-i-handling. Dette er et interessant og lovende emne for fremtidig forskning.”</i>
Informant 2 	Fotoet forestiller skruetrækkere i forskellige udformninger. Der er stjerneskruetrækkere og umbraconøgler samt redskaber med forskellig tud på. Informanten griner. Vi (praksisfælleskabet af udskolingslærere) støtter samlet set op om den læring, der foregår for eleverne, og alle lærere har den samme viden, men ikke nødvendigvis samme redskaber. Informanten ytrer ønske om at der ikke skal være for stor arenafor forskel mellem lærerne. Dette uddybes med at der var “noget”, der gik igen, var genkendeligt fra den ene	Informanten påpeger følgende i forhold til den manglende praksisfaglige viden for sig selv og sine teammedlemmer i udskolingen: • fælles viden • forskellige redskaber • genkendelig viden • ikke for stor arenafor forskel mellem lærerne • viden gentages i undervisningen En fælles didaktisk tilgang for lærerne eventuelt?

	undervisning til den anden. <i>“ ... sådan at vi samlet set støtter op om den læring som foregår for eleverne og vi alle sammen har den samme viden... ikke samme nødvendigvis... samme redskaber...”</i> (informant 2)	
Informant 3 	Informanten tænker, at det er lidt ligesom balletdanserne, der på rad og række arbejder sammen. De gør det samme og alligevel på hver sin måde. Det kan jo ikke se helt ens ud i hvert fag, men alle udskolingslærere har gang i den samme øvelse ligesom balletdanserne. <i>“...det kan jo ikke se helt ens ud i hvert fag... men at vi alle sammen har gang i den samme øvelse... tænker jeg lidt ligesom de har her... øh... balletdanserne...”</i> (informant 3).	For at teamet kan få mere praksisfaglig viden skal medlemmerne aftale nogle ensrettede rammer indenfor hvilke, de kan samarbejde. De følger nogle fælles retningslinjer men har også mulighed for at variere tilgangen til praksisfagligheden afhængigt af deres fagfag. Men overordnet har de et fælles sigte om at styrke praksisfagligheden i udkolingen
Informant 4 	Øverst (helikopterperspektiv): En person eller tilgang, der kan give et overview om, hvordan praksisfagligheden er her på skolen og fortælle lærerne det. Informator vælger flere kort, der skal uddybe kortet med helikopterperspektiv. Kortene støtter sprogliggørelsen for informanten. Nederst t.v. (fragmenteret isflage): Måske mere specifikt nogle forløb som lærerne kan finde frem og let anvende og bruge direkte ind i en	Ved at danne sig et overordnet overblik, kan en superbruger eller facilitator eller en bestemt tilgang igangsætte og vejlede lærerne til at tilegne sig viden om praksisfaglighed. En form for database, som lærerne kan tilgå og finde direkte anvendelig i en praksisfaglig sammenhæng i forbindelse med undervisningen af udkolings eleverne. Det overordnede arbejde med

	praksisfaglig sammenhæng. Hvert fagfag vil gerne have et undervisningsforløb. Nederst t.h. (to mennesker, der krammer hinanden): Det er samarbejdet lærerne imellem. <i>“... det symboliserer at vi arbejder... RIGTIGT tæt sammen... og udveksler de her ideer ...”</i> (informant 4).	praksisfagligheden foregår i fagteams, hvor der udarbejdes konkrete undervisningsforløb. Uddybende fortæller kortet (to mennesker, der krammer hinanden), at det kræver fokus på praksisfællesskabets samarbejde. Samarbejdet skal være tæt og der skal foregå udveksling af ideer. Sikker også materialer og overvejelser. Møder i fagudvalget kunne danne grobund for disse samarbejdsaftaler.
---	--	--

Delkonklusion af æstetisk fotoøvelse: opsummering forskningsspørgsmål 3 (figur 21)

Hvordan kan du og dine teammedlemmer få denne viden?

“Nogen” skal hjælpe lærerne med at få denne viden.	Lærerne skal have nogen at spejle sig i, så de selv kan reflektere	Praksisfællesskabet skal give sig selv lov til usikkerhed og forvirring	Lærerne følger fælles retningslinjer, men har også mulighed for at variere tilgangen til praksisfagligheden afhængigt af deres fagfag.
Fælles grundlæggende viden og overblik (helikopterperspektiv)	Forskellige redskaber og metoder	Genkendelig viden	Ikke for stor arenaforskel mellem lærerne
Mulighed for at viden kan afprøves gentages i undervisningen	Lærerne har overordnet et fælles sigte om at styrke praksisfagligheden i udskolingen	Samarbejdet skal være tæt, og der skal foregå udveksling af ideer.	Mulighed for at finde konkrete forløb i en database

Figur 21: Delkonklusion af æstetisk fotoøvelse: opsummering forskningsspørgsmål 3

8 Diskussion

8.1 Diskussion af metode

Hvad der skaber og danner vejen til en god og kvalitetsstempet metode beror på skøn og vurderinger af faglig karakter (Lene Tanggaard & Svend Brinkmann, 2015). Her må det endelig ikke glemmes at *“Dertil kræves tid, opøvelse af godt håndværk, snilde, kundskab, og måske blod, sved og tårer.”* (Lene Tanggaard & Svend Brinkmann, 2015, side 521). Men det kræver også en række etiske overvejelser i form af informeret samtykke, fortrolighed i form af anonymitet, konsekvenser for de involverede og forpligtelser i forskerrollen (Svend Brinkmann, 2015).

I det følgende vil jeg frembringe nogle af de ontologiske og erkendelsesteoretiske problemer, der er i forhold til valg af metode til dette speciales undersøgelse.

Den kvalitative metode har en række svage områder. Disse er *“... usystematisk udvælgelse, subjektiv observation og manglende eller svage muligheder for generalisation.”* (Benny Karpatschof, 2015, side 462).

I forhold til udvælgelse af interviewdeltagere kan jeg som forsker være usikker på om, de udvalgte deltagere repræsenterer den gængse udskolingslærer eller om de data, der hentes, er så subjektive, at eventuelle løsningsforslag, kun kan bruges i den enkelte lærers praksis. Det var desuden svært at finde udskolingslærere, der ønskede at deltage. To afslog tilbuddet, da de efter sigende ikke vidste noget om praksisfaglighed.

Nogle af udfordringerne med den subjektive observation er, at den kvalitative undersøgelsesmetode kræver en tæt kontakt mellem forsker og deltager. Forskeren er selv det primære forskningsredskab (Svend Brinkmann, 2015). Derfor påvirker relationen mellem forsker og informant også udfaldet af undersøgelsen. Den sensitivitet, adfærd og personlige væremåde forskeren udviser er af udslagsgivende betydning for om informationsindsamlingen bliver en succes. Der skal som udgangspunkt oprettes en kontakt til deltageren og denne skal fastholdes for at skabe de bedste rammer for et godt undersøgelsesresultat (Benny Karpatschof, 2015). I forhold til interviewmetoden er det vigtigt, at skabe tillid til deltageren og etablere en ligeværdig relation. Det er af stor betydning, at forskeren som interviewer kan opnå tillid og accept. Men også at der lyttes

empatisk og stilles opfølgende spørgsmål under selve interviewseancen, så informanten bliver tryk og føler sig lyttet til, så frustration og irritation ikke overtager det egentlige formål (Benny Karpatschof, 2015). Forskerens egne fordomme og værdiladende holdninger kan også påvirke, den måde der lyttes og stilles spørgsmål. Dette må forskeren forpligte sig til at være bevidst omkring som en etisk overvejelse. De beskrevne forhold skal forstås som en relationel fejlkilde. Men relationen kan omvendt også blive en kilde til information, da den kvalitative undersøgelsesmetode bidrager med en dialogfremkommet fremlæggelse af genstanden der undersøges (Benny Karpatschof, 2015).

De fremkomne fund i specialets undersøgelse er af kvalitativ art, hvilket også har den betydning at hvis der skulle laves en egentlig generalisation af resultaterne ville det *“kræve en overgang til den kvantitative undersøgelsesform en eller anden form for kvantificering af det kvalitative undersøgelsesmateriale.”* (Benny Karpatschof, 2006/2015, side 457). Det kan være en udfordring, *“...når der skal håndteres problematiske divergerende situationer i praksis”* (Donald Schön, 1983, side 62) som i dette projekt. Der findes dog en anden form for generalisation i den kvalitative undersøgelsesform, som kaldes den abduktive fænomenbestemmelse. Her beskrives fænomenet ikke ud fra årsag, men ud fra forståelse og forklaring (Benny Karpatschof, 2015, side 457). Altså mere identificerbar end generaliserbar.

Jeg er også opmærksom på, at praksisfaglig viden-i-handling er alene undersøgt ud fra informanternes refleksion-i-handling eller fortolket af forsker ud fra udsagn om viden-i-handling eller refleksion-i-handling. En observation eventuelt med videomateriale, af samme udskolingslærere i udvalgte læringssituationer, kunne have be- eller afkræftet nogle af de fund, der er gjort.

Min forskningstrategi er netop kendetegnet som et abduktivt studie, da jeg i forbindelse med undren i empirien fra spørgeskemaerne gjorde en observation i forhold til udskolingslærernes praksisfaglige viden. Jeg har derfor gennem mine undersøgelser forsøgt at forstå, forklare og fortolke den kontekst, der var kilde til min undren som forsker. Til dette har jeg som forsker også måtte anvende intuition og kreative læreprocesser for at opnå ny erkendelse. Som forsker vil man derfor ikke kunne forvente at finde frem til ny viden, som er sikker viden, da en pædagogisk problemstilling ofte en meget kompleks og indeholder mange flere variable end den kvantitative forskning, der ofte kan bidrage til en rimelig sikker viden (Lene Tanggaard & Svend Brink

9 Konklusion

Hvilken praksisfaglig viden findes allerede i lærernes handlinger, og hvordan kan den blive en reflekteret del af lærernes handlekompetence?

Min konklusion på dette masterspeciales problemstilling er ikke entydig, men består af mange komplekse årsager og sammenhænge. Der er flere tegn på praksisfaglig viden i udskolingslærernes eksisterende handlinger både bevidste og ubevidste. *‘De ved, de allerede gør det’*, men de viser ikke tegn på at have reflekteret dybere over, hvad det er, de allerede gør. Der er manglende led mellem lærernes viden i deres handlinger/intuitive fornemmelser, og til en egentlig reflekteret bevidst forståelse af praksisfaglighed i en udskolingskontekst.

Kæden er ‘knækket’ - tiltag fra UVM bremses

Lærernes teoretiske viden stammer efter deres udsagn fra et eller flere af tre forskellige officielle vejledningsmaterialer udsendt fra Undervisningsministeriet til skolerne om de praksisfaglige tiltag i skolen. Udskolingslærerne udtrykker desuden, at de allerede er bevidst praksisfaglige-i-handling, da de som en del af deres nuværende praksis, skal vurdere elevernes praksisfaglige forudsætninger i forbindelse med den obligatoriske Uddannelsesparathedsvurdering (UPV) .

Lærernes teoretiske viden om de skolepolitiske tiltag vurderes dog overfladisk og mangelfuld. Det samme gør deres indsigt i, hvilken betydning indholdet af vejledningsmaterialet har for udvikling af både lærernes og elevernes praksisfaglige viden og kompetencer. Det indikerer, at Undervisningsministeriets tiltag ikke bundfældes og bliver til reflekterede handlinger hos lærerne.

Viden er svær at sprogliggøre

Deres nuværende praksisfaglige viden udtrykkes som uklar, ‘tåget’ og uhåndgribelig, og de har generelt svært ved at sprogliggøre begrebet. Når sproget ikke kan udtrykkes tydeligt verbalt, udtrykker de intuitivt deres forståelse af begrebet gennem fx fagter med hænderne. Praksisfaglighed udtrykkes af lærerne som sanselig og sidder i hænderne og andre steder i kroppen.

Lærernes egen forståelse af praksisfaglighed forstås også som en modsætning til teoretisk viden og er mere knyttet til kreative, innovative, æstetiske læreprocesser og produkter i skolen. Den kan også findes i kraft af særlige arbejdsformer fx projektopgaven og aktiviteter uden for skolen. Lærerne håndterer i forbindelse med deres praksis problematiske praksisfaglige undervisningssituationer, ved hjælp af kreativitet og *“intuitiv tænken”* (Donald Schön, 1983, side 11). De viser tegn på at udøve spontan professionel *“kunstnerisk kunnen”* (Donald Schön, 1986, side 13) gennem den tavse viden, de har svært ved at udtrykke og beskrive.

Læreren genkender praksisfaglighed i konkrete handlinger

Praksisfagligheden udtrykkes genkendelig for lærerne, når den er forankret i konkrete handlinger hos den enkelte lærer samt hos eleverne. Lærerne definerer individuelt, hvad de forstår ved begrebet praksisfaglighed ud fra primært deres egen undervisningskontekst og handlinger i fagfagene. Konkrete handlinger, i forbindelse med undervisningen, bliver derfor det primære udgangspunkt for lærernes praksisfaglige vidensforståelse.

Tilfældige roller og intuitive praksisfaglige kompetencer

Der er også fremkommet tegn på viden gennem det udskolingslærerne forklarer om deres egne praksisfaglige kompetencer. Disse tilegner lærerne sig primært ved selvstudie gennem handlinger omkring undervisningen. De praksisfaglige kompetencer der fremkommer gennem undersøgelsens empiri er meget forskelligartede og både bevidste og ubevidste.

Lærerens rolle i forhold til praksisfaglige læreprocesser virker tilfældigt opstået og intuitiv. En af disse roller er, at læreren understøtter de praksisfaglige læreprocesser mellem elevernes handlinger og den praksisfaglige viden, de tilegner sig. Så lærerne understøtter altså læreprocesser hos eleverne på et vidensområde, de selv finde uklart, ‘tåget’ og u håndgribeligt.

Når lærerne skal se indad på den viden, de udtrykker gennem deres praksisfaglige kompetencer, så er det også forskelligt, hvor kompetente udskolingslærerne udtrykker, de ser sig selv have, i forhold til at facilitere praksisfaglig læring. Der fremkommer divergens i det praksisfaglige læringsstadiet (Dreyfus og Dreyfus, 1986), lærerne selv synes, de kan praktisere, og det stadium, der træder frem fra deres forklarede viden-i-handling (Donald Schön, 1986). En mulig forklaring hertil kunne være det forskellige erfaringsgrundlag lærerne

har med virkelige situationer inden for et ustruktureret problemområde både fagfagligt og kronologisk.

Viden opleves fragmenteret og svært tilgængelig

Den praksisfaglige viden, lærerne har brug, for skal opsøges på eget initiativ. Det sker, når læreren lejlighedsvis har tid eller fanges af spontan opmærksomhed. Det opleves svært at få adgang til viden om praksisfaglighed, og den tilgængelige viden vurderes fragmenteret.

Lærernes tilgang til nye tiltag, som fx styrket praksisfaglighed i skolen, bliver ofte meget praksisorienteret, og lærerne opsøger ikke på egen hånd teoretisk viden om praksisfaglighed. Læringsbarrieren hverdagsbevidsthed (Knud Illeris, 2012) hæmmer deres mulighed for at opsøge viden. Nogle af de faktorer, der påvirker videnstilegnelsen er tiden, krævende elever, selve undervisningen og nedprioritering af kurser.

Manglende viden påvirker lærernes handlekompetence

Gennem de fire semistrukturerede interview gennemførte lærerne spontant refleksion-i-viden (Donald Schön, 1983) ud fra de stillede spørgsmål. Her fremkom fund der indikerer, at lærerne forstår at deres egen rolle er mangelfuld i forhold til opgaven med styrket praksisfaglighed. Det faktum, at de mangler en bred teoretisk og håndgribelig viden og forståelse omkring praksisfaglighed påvirker lærernes handlekompetence. Den manglende praksisfaglige viden kan have betydning for hele praksisfællesskabet af udskolingslærere og påvirke elevernes uddannelse og muligheder. Lærerne vil gerne udvikle deres praksisfaglige viden, men ved ikke hvordan. Der ønskes tydelige forventninger og afklaring fra skoleledelsen til lærerens rolle og information om indholdet af praksisfaglige tiltag. Der mangler redskaber til at understøtte lærerens handlemuligheder og refleksion i forhold til de praksisfaglige læreprocesser.

Lærerne udtrykker behov for konkret viden

Lærerne mangler altså praksisfaglig viden på en række områder, før de kan gøre den til en reflekteret del af deres handlekompetence. For det første mangler de overordnet teoretisk viden om, hvad praksisfaglighed er. Men også at kende vejen eller tilgangen til den skjulte viden, samt have overblik over hvilke værktøjer eller redskaber, der kan 'låse op' for den manglende viden.

Men også at finde ud af hvordan, der skabes et fælles rum for samtale, undersøgelse, eksperimenteren og refleksion, da det er et behov. Der ønskes en større rolle hos hele praksisfællesskabet af udskolingslærere i tilegnelsen af viden om praksisfaglighed.

Der efterspørges også specifik fagfaglig viden om praksisfaglighed om, hvordan læreren kan gøre praksisfaglighed til en integreret del af undervisningen og anvende det kompetent i sin praksis. Men også hvilken person eller facilitator, der har overblikket og kan notere resultaterne, analysere dem og give feedback på læringsprocessen. Endeligt ses ud i samfundet, hvor der også udtrykkes manglende specifik viden inden for praksisfaglige jobs og erhvervsrettede uddannelser.

Lærernes forslag til konkrete praksisformer og rutiner

Skal udskolingslærerne opleve at deres praksisfaglige viden er en reflekteret del af deres handlekompetence, må der skabes demokratiske rammer for praksisfællesskabet, hvor de kan udvikle sig og lære sammen. Her fremkom fra fund fra de interviewede lærere, at det kunne være i form af fagteams eller hele udskolingsteams. Der skal gennem disse rammer skabes praksisformer og rutiner, der er en støtte for udskolingslærerne som deltagere, så de sammen får mulighed for at danne en fælles identitet i forhold til den ukendte viden i fx de praksisfaglige tiltag fra Undervisningsministeriet (18. juni, 2018). Nogle af de konkrete retninger og veje, der kan tilskynde læringen hos dem, kan ifølge empirien være:

- Spørge mere kompetente kollegaer
- Vidensformidling via en praksisfaglighedsvejleder, en form for superbruger
- Viden kan formidles via implementering af små øvelser eller inspiration til små øvelser
- Gennem metoder, der giver mulighed for kritisk tænkning og refleksion over egen praksis
- Kursusvirksomhed
- Ved fælles gennemgang af vejledningsmaterialer fra Undervisningsministeriet (2018)

Men der efterspørges også en større bevidstgørelse af det ubevidste og intuitive i egne læreprocesser gennem fx videoobservation af egen undervisning. Lærerne ønsker at blive bevidste omkring begrebet praksisfaglighed i et bredere perspektiv og vide, hvordan praksisfaglighed "ser ud" og hvilke tegn på praksisfaglighed, der er, når de er sammen med eleverne. Formålet er, at reflektere over handlinger, der så kan blive til ny erfaring.

Didaktiske tilgange der understøtter refleksion og handlekompetence

Der fremkommer i undersøgelsen en række forslag til konkrete didaktiske tilgange og redskaber, der kunne understøtte lærernes refleksioner og mulighed for at agere handlekompete i forhold til praksisfaglighed i skolen. Først og fremmest efterlyses en afklaring af lærernes forudsætninger. De må have mulighed for en fælles grundlæggende viden og overblik (helikopterperspektiv). Dernæst at lærerne overordnet har et fælles sigte om at styrke praksisfagligheden i udskoling. Rammen kan skabes gennem en mulighed for at mødes flere gange årligt i fagteams eller udskolingsteams. Det efterspørges, at der skabes et kreativt "rum" for læring; et kreativt læringsmiljø.

Det enkelte praksisfællesskab skal give sig selv lov til usikkerhed og forvirring, og der skal være mulighed for, at viden kan afprøves og gentages i undervisningen. Samarbejdet skal være tæt, og der skal foregå udveksling af ideer. Lærerne skal have nogen at spejle sig i, så de selv kan reflektere over deres handlinger. Det foreslås, at lærerne følger fælles retningslinjer, men samtidig også har mulighed for at variere tilgangen til praksisfagligheden afhængigt af deres fagfag.

Der skal være let tilgængelighed til materialer og værktøjer, samt mulighed for et kreativt lager med værktøjer og materialer. Det indbærer også it-værktøjer. Der stilles forslag om at udarbejde et idekatalog, hvor man kunne samle nogle eksempler på konkret indhold, og så lave et kompendium, så lærerne får mulighed for at finde konkrete forløb i en database.

Det efterspørges, at "nogen" skal hjælpe lærerne med at få denne viden. De ønsker "nogen" at spejle sig i, så de selv kan reflektere over deres viden. Der efterspørges et egentligt planlægningsværktøj til praksisfaglige elementer, der giver lærerne mulighed for at vælge mellem forskellige redskaber og metoder. Der skal evalueres løbende, men lærerne har ingen forslag til hvordan.



10 Perspektivering

Som afslutning på dette undersøgelsesforløb vil jeg fremhæve nogle af de nye spørgsmål og forslag til videre handling, der er fremkommet i den overvældende mængde data fra empirien. Jeg vil forsøge at fremkomme med nogle fremtidige opmærksomhedspunkter for området og give et konkret forslag til, hvordan den ny erhvervede viden kan implementeres i den eksisterende læringspraksis i folkeskolens udskoling.

Jeg har ikke kunne fremsøge eller finde andre former for empiri, der forholder sig til det samme problemfelt, så de fremkomne konklusioner og datafund må for nuværende betegnes som enestående for forståelsen af området om lærernes viden om praksisfaglighed i en dansk uddannelseskontekst. Jeg vil da heller ikke kunne holde de fremkomne data op mod tidligere lignende undersøgelser og lave en sammenligning.

Der fremkommer helt forventeligt i undersøgelsens datafund et stort antal læringsbarrierer (Knud Illeris, 2012) på området. Dette være sig både læringsforsvar, hverdagsbevidsthed, ambivalens og læringsmodstand (Knud Illeris, 2012). Disse vil jeg i min perspektivering vise nysgerrighed omkring, da de er af grundlæggende betydning for læringen (Knud Illeris, 2012). De kan være med til at samle kæden og åbne for lærernes potentialer, men også være guide til mulige løsninger på de områder, der skal have hjælp til at emergere for lærerne, så de kan opleve betingelser for kvalificeret læring.

Læringsbarrierer på følgende områder nævnes af lærerne:

- Lærerne forstår ikke det overordnede formål med styrket praksisfaglighed i skolen
- Praksisfaglig viden er ikke let tilgængelig på en genkendelig og begribelig måde for læreren
- Der er mangel på vilje i lærerteamet. Lærerne har nok i sig selv og ikke brug for noget nyt. Reagerer med hverdagsbevidsthed (Knud Illeris, 2012)
- Læreren udviser læringsforsvar og hverdagsbevidsthed (Knud Illeris, 2012) i form af lukkethed og sorterer opgaven fra på grund af fx manglende tid og søger ikke viden som en forsvarsmekanisme

- Interne læringsbarrierer i SAMSPILS-dimensionen (Knud Illeris, 2012) med opdelte faggrænser og nidkære faglærere, der påvirker det fælles arbejde med implementeringen af praksisfaglige tiltag
- Et organisatorisk pres 'oppefra'
- Praksisfællesskabets rolle i videnstilegnelsen er for lav eller underprioriteret.
- Der mangler organisatorisk og didaktisk struktur for lærernes arbejde med praksisfaglighed

Der er få tegn på en arbejdskultur, hvor der er vidensdeling eller organiseret udvikling af lærerens praksisfaglige kompetencer. Andre fund i min undersøgelse viser ligeledes, at viden og information fra skoleledelsen til udskolingslærerne, vedrørende implementering og kompetenceudvikling i forhold til de konkrete praksisfaglige tiltag, er udeblevet. Det er primært skolens eksterne Uddannelsesvejleder, der har informeret lærerne og deres team. Der er tilsyneladende en række begrænsninger i forhold til skoleledelsen muligheder for at fremme et organisationsmæssigt læringssystem (Donald Schön, 1983), der imødekommer denne nye opgave med styrket praksisfaglighed i skolen. Dette kan tolkes som en ubevidst afvisning af den fælles opgave, og er bestemt en læringsbarriere, der anbefales at handle på, hvis indsatsen med styrket praksisfaglighed skal lykkes. Skolelederen må derfor også forholde sig reflekterende til sin egen viden-i-handling (Donald Schön, 1983), for når lederen ikke selv kan beskrive sin refleksion-i-handling, kan denne ikke lære andre at gøre det (Donald Schön, 1983).

Jeg foreslår i det følgende en række konkrete løsninger på de påpegede læringsbarrierer i form af tilbud om facilitering af et aktionsforskning/aktionslæringsforløb om Praksisfaglighed i skolen, som jeg netop afviklede i forbindelse med min modulopgave i Læring i praksis. Se en kopi af projektbeskrivelsen her (bilag 16).

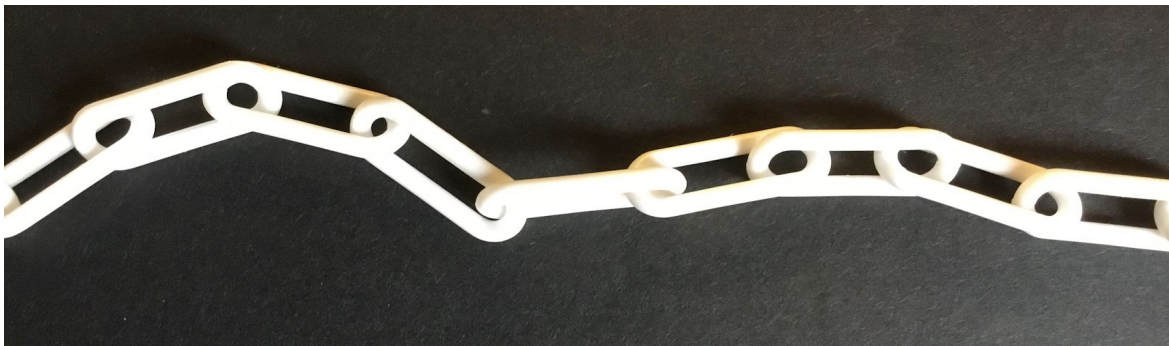
Desuden må lærerne have hjælp til at oversætte viden i de vejledningsmaterialer som UVM (2018) har udsendt. Både for at få overblik over, det overordnede formål med styrket praksisfaglighed i skolen, men også for at kunne genkende og begribe tegn på

Endnu et forslag til en løsning, der kan fungere som en design for den kollektive læring hos udskolingslærerne, har jeg udarbejdet et forslag til en didaktisk model (figur 22) til lærerens planlægning med udgangspunkt i Hiim og Hippe (1997), der kan støtte lærerne i de overvejelser, de skal have i forbindelse med planlægning, gennemførelse og evaluering af praksisfaglige læreprocesser. Jeg har udarbejdet den i præsentationsprogrammet Prezi, og den kan tilgås i detaljer interaktivt via bilag 18.



Endeligt vil det være at anbefale, at der foregår en bottom-up formidling til de kommunale skoleforvaltninger eller til de ansvarlige i Kommunernes Landsforening samt Undervisningsministeriet omkring, den nuværende praksisfaglige viden, der findes hos udskolingslærerne, og hvilke sociale retninger og veje, der må konstrueres for at fremme læringen idet "*Læring kan ikke designes*" (Etienne Wenger, 2004, side 255). Vejen til læring må genkendes, understøttes, tilskyndes og næres af forslag og identiteter som deltagerne kan spejle sig (Etienne Wenger, 2004, side 259). Og det er primært udskolingslærerne, der skal skabe mulighed for praksisfaglig læring hos eleverne.

Først når udskolingslærerne ansvarligt og kompetent føler sig i stand til at tage stilling og handle reflekteret i forhold til deres praksisfaglige viden ud fra et bevidst sprog knyttet til deres praksisfaglige viden-i-handlinger (Donald Schön, 1983), da vil udskolingslærernes handlekompetence udvikles. Og det vil tilsammen kunne skabe mulighed for at gøre hele skolen som organisation mere effektiv og værdifuld og bidrage til styrket praksisfaglighed og valgbarhed hos eleverne samt en bæredygtig KVALITETSUDDANNELSE.



12 Litteraturliste

Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (2015): Interviewet: Samtalen som forskningsmetode (kapitel 1) i: Brinkmann, Svend og Tanggaard Lene (2015) *Kvalitative metoder. En grundbog 2. udgave*. Hans Reitzels Forlag

Brinkmann, Svend (2015): Etik i en kvalitativ verden (kapitel 22) i: Brinkmann, Svend og Tanggaard Lene (2015) *Kvalitative metoder. En grundbog 2. udgave*. Hans Reitzels Forlag

Dreyfus, Hubert og Dreyfus, Stuart (1986): Fem stadier af færdighedstilegnelse - fra nybegynder til ekspert (kapitel 34) i: Illeris, Knud (2012) *49 tekster om læring*, Samfundslitteratur

Engelstad, P. H. (1995): Fra dialogkonferencer til udviklingsorganisation i: Eikeland, O og Finsrud, H. D. (red.), *Forskning og handling - Søkelys på aksjonsforskning*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttets skriftserie

Hiim, Hilde og Hippe, Else, 1997 i: *Læring gennem forståelse og handling - En studiebog i didaktik* (kapitel 4 og 5). København. Gyldendal

Illeris, Knud (2011): *Kompetence - Hvad, hvorfor, hvordan?* kapitel 5, Samfundslitteratur

Illeris, Knud (2007): *Læringsteoriens elementer - hvordan hænger det hele sammen?* (kapitel 1) i: Illeris, Knud (2012) *49 tekster om læring*, Samfundslitteratur

Jacobsen, Bo, Tanggaard, Lene & Brinkmann, Svend (2015): *Fænomenologi* (kapitel 11) i: Brinkmann, Svend og Tanggaard Lene (2015) *Kvalitative metoder. En grundbog 2. udgave*. Hans Reitzels Forlag

Karpatschof, Benny (2015): Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter (kapitel 21) i: Brinkmann, Svend og Tanggaard Lene (2015) *Kvalitative metoder. En grundbog 2. udgave*. Hans Reitzels Forlag

Kildedal, K. og Laursen, E. (2012): Professionsudvikling - udvikling af professionel praksis gennem aktionsforskning, (kapitel 4) i: Duus, G., Husted, M., Kildedal, K. Laursen, E. og Tofteng, D. (red), *Aktionsforskning - en grundbog*. Samfundslitteratur.

Phillips, Louise (2015): Diskursanalyse (kapitel 14) i: Brinkmann, Svend og Tanggaard Lene (2015) *Kvalitative metoder. En grundbog 2. udgave*. Hans Reitzels Forlag

Schnack, Karsten (2016): Dannelsesbegrebet i skolen (kapitel 1.1) i: Laursen, Per Fibæk og Kristensen, Hans Jørgen (2016) *Pædagogikhåndbogen - Otte tilgange til pædagogik*. Hans Reitzels Forlag

Schön, Donald, (1983): *Den reflekterende praktiker - Hvordan professionelle tænker, når de arbejder (kapitel 2-3-4-7-8-9)*. Forlaget Klim - pædagogiske linjer (2001)

Schön, Donald (1987): LÆRING GENNEM ERFARING - Refleksion-i-handling (kapitel 28) i: Illeris, Knud (2012) *49 tekster om læring*, Samfundslitteratur

Schön, Donald, (1986): *Uddannelse af den reflekterende praktiker - Tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle (DEL I)*. Forlaget Klim - pædagogiske linjer (2003)

Tanggaard, Lene og Brinkmann, Svend (2015): Formidling af kvalitativ forskning (kapitel 26) i: Brinkmann, Svend og Tanggaard Lene (2015) *Kvalitative metoder. En grundbog 2. udgave*. Hans Reitzels Forlag

Tanggaard, Lene og Brinkmann, Svend (2015): Kvalitet i kvalitative studier (kapitel 25) i: Brinkmann, Svend og Tanggaard Lene (2015) *Kvalitative metoder. En grundbog 2. udgave*. Hans Reitzels Forlag

Wenger, Etienne (2004): 1. DEL. PRAKSIS. Praksisbegrebet (Intro 1) i: *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København. Hans Reitzels Forlag

Links:

Artikel fra fagbladet Folkeskolen: Praksisfaglighed: Ikke nok med praktiske fag i udskolingen af Sebastian Bjerrild (19-6-2019)

<https://www.folkeskolen.dk/689007/praksisfaglighed-ikke-nok-med-praktiske-fag-i-udskolingen#kommentarer>

(16-10-2019)

Debatindlæg fra Danmarks Evalueringsinstitut: Hvad vil vi med praksisfaglighed i skolen? af Lise Tingleff (28-8-2018)

<https://www.eva.dk/vil-vi-praksisfagligheden-skolen>

(16-10-2019)

Værktøj og inspiration fra Undervisningsministeriet: Vurdering af elevernes personlige, sociale og praksisfaglige forudsætninger (maj 2018)

file:///C:/Users/char2905/Downloads/Praksisfaglighed-vurdering-af-eleverne%20(12).pdf

(16-10-2019)

Bilag fra Undervisningsministeriet: Praksisfaglighed i fag, emner og vejledning (juni 2018)

file:///C:/Users/char2905/Downloads/Praksisfaglighed-vurdering-af-eleverne%20(12).pdf

(16-10-2019)

Petersen, Jan Aasbjerg Haugaard (17. november 2015) Diskursanalysens begreber

<https://www.gymdansk.dk/diskursanalysens-centrale-begreber.html>

(8-11-2019, klokken 20:41)

Digitalt læringssite fra Mellemfolkeligt samvirke om FN's verdensmål: Hvad er FN's verdensmål og bæredygtig udvikling? (2019)

<https://www.verdensmaalene.dk/fakta/verdensmaalene>

(19-12-2019, klokken 9:32)

Digitalt læringssite fra Mellemfolkeligt samvirke om FN's verdensmål: Mål 4:

Kvalitetsuddannelse (2015)

<https://www.verdensmaalene.dk/maal/4>

(19-12-2019, klokken 9:42)

Digitalt website fra Københavns Universitet - Det Hummanistiske Fakultet om
Datamanagement (2019)

<https://hum.ku.dk/forskning/datamanagement/>

(21-12-2019 klokken 15:07)

13 Bilagsliste

Bilag 1:	Uddrag fra projektbeskrivelsen til <i>“Praksisfaglighed i skolen”</i> [.pdf]
Bilag 2:	Spørgeskema til udskolingslærere [.pdf]
Bilag 3:	Analyse af spørgeskema [.pdf]
Bilag 4:	Interviewguide [.pdf]
Bilag 5:	Samtykkeerklæring [.pdf]
Bilag 6:	Transskribering af interview (informant 1) [.pdf]
Bilag 7:	Transskribering af interview (informant 2)[.pdf]
Bilag 8:	Transskribering af interview (informant 3) [.pdf]
Bilag 9:	Transskribering af interview (informant 4)[.pdf]
Bilag 10:	Analyse af interview (informant 1) [.pdf]
Bilag 11:	Analyse af interview (informant 2) [.pdf]
Bilag 12:	Analyse af interview (informant 3)[.pdf]
Bilag 13:	Analyse af interview (informant 4) [.pdf]
Bilag 14:	Liste med indikatorer for praksisfaglighed [.pdf]
Bilag 15:	Tjekliste med indikatorer for praksisfaglighed fra spørgeskemaer[.pdf]
Bilag 16:	Projektbeskrivelse af Praksisfaglighed i skolen [.pdf]
Bilag 17:	Screenshot fra Facebooksiden Praksisfaglighed i udskolingen [.pdf]
Bilag 18:	Praksisfaglighed - en didaktisk model til lærerens planlægning Prezi [.pdf]