

Danish University Colleges

Rapport om kompetenceudvikling i praktik

Kobling mellem teori og praksis i læreruddannelsens praktik: Teoretiseringens mellemregninger

Revier, Robert Lee

Publication date:
2019

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Revier, R. L. (2019). Rapport om kompetenceudvikling i praktik: Kobling mellem teori og praksis i læreruddannelsens praktik: Teoretiseringens mellemregninger.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Kobling mellem teori og praksis i læreruddannelsens praktik: Teoretiseringens mellemregninger

Det særlige ved kompetencemålsprøven i praktik er, at der er et specifikt fokus på de studerendes ageren i praksis og de studerendes efterfølgende analyse og refleksion over den praksis, de har gennemført i praktikken.

Den nationale faggruppe, forår 2016 (Dok. nr. 2 i bilag A)

Indledning

I efteråret 2018 fulgte jeg UCCs kompetenceudviklingsforløb i praktik*. Denne rapport forelægger nogle af de overvejelser, beslutninger og refleksioner, jeg foretog i relation til en undersøgelse, som havde til formål at afdække, hvordan lærerstuderende med forankring i både trepartsamtalen og kompetencemålsprøven kunne delagtiggøres i praktikkens mest centrale omdrejningspunkt, nemlig koblingen mellem praksis og teori. Nærmere betegnet er undersøgelsens fokus det, som Wahlgren (2007) kalder teoretiseringens mellemregninger, det vil sige, de processer hvorigennem praksiserfaringer bliver bearbejdet ved inddragelse af teori. Eller de omvendte processer, hvorigennem teori bliver omsat til begrundede praksishandlinger. Denne referenceramme udfoldes senere i rapporten.

Indledningsvis skal det understreges, at jeg her deler mine egne bearbejdede erfaringer med et vis forbehold. Det er utvivlsomt en stor forventning, at jeg med udgangspunkt i mine egne praksiserfaringer ville kunne kaste yderligere sagligt lys over, hvad Kristensen (1991), Lauvås og Handal (2015) og andre refererer til som en bredere, *fælles* praksisteori. En opgave af denne størrelsesorden ville efter min mening have fordret allokeringen af flere midler og anvendelsen af en mere videnskabeligt stringent metodik. Hvad, jeg her derimod kan tillade mig at byde på, er en fortælling om, hvordan jeg har forsøgt at udvikle et lille, men dog centralt hjørne af min egen *personlige* praksisteori, som endda må anskues som en endnu mindre brøkdel af den større kompleksitet, som udgør praktikken.

Undersøgelsens genstand

Under forløbet brugte jeg tid og kræfter på at undersøge hvordan trepartssamtalen kunne tilrettelægges, således at de lærerstuderende klædtes på til kompetencemålsprøven i praktik, hvor deres teoretiseringsevne skulle bedømmes med karakter. Denne undersøgelse rejste følgende spørgsmål:

- Er der tilstrækkeligt sammenfald mellem trepartssamtalen og praktikprøven til at retfærdiggøre, at den første bruges som springbræt for den anden?

*På Københavns Professionshøjskole befinder der sig i skrivende stund stadig de to oprindelige læreruddannelsers praktikordninger og tilsvarende institutionelle praksisser. Denne rapport tager udgangspunkt i UCCs udlægning af praktikfaget.

Læsevejledning og undersøgelsens fremgangsmåde

Rapporten falder ud i seks hoveddele. I den første del giver jeg en beskrivelse af den læringskontekst, hvori undersøgelsen var situeret. I den anden hoveddel giver jeg en redegørelse for, hvorfor jeg valgte at bruge trepartsamtalen som grundlag for at klæde de studerende på til kompetencemålsprøven. I den tredje del udlægger jeg min nuværende forståelse af forholdet mellem handling, erfaring, refleksion og læring. I den fjerde del ser jeg nærmere på, hvordan jeg valgte at tilrettelægge trepartssamtalen, samt hvordan jeg analyserede dens afvikling og de studerendes dagsordener. I den femte del retter jeg blikket mod kompetencemålsprøven. I den sjette og sidste del opsummerer jeg mine praksiserfaringer; derefter perspektiverer jeg dem i form af både fremadrettede tiltag og yderligere forbehold.

Undersøgelsens kontekst

Med sit fokus på koblingen mellem praksis og teori var denne undersøgelse situeret i læreruddannelsens praktikmodul 1. Modulets formål kan siges at være at facilitere de studerendes stræben efter at opbygge egen praksis gennem teorifunderet refleksion. Modulets afvikling vil i sagens natur til enhver tid være farvet af en vifte af rammefaktorer. Udpenslingen af de faktorer, der rammesatte netop denne bestemte læringskontekst, er her begrænset til min rolle som praktikunderviser og den valgte didaktiske tilgang samt modulets tildelte ressourcer og tilsigtede indhold og mit kendskab til holdet.

I ovennævnte semester skulle jeg i takt med UCCs ordning varetage praktikmodul 1 i fællesskab med en anden kollega fra den pædagogiske faggruppe. Her skal det siges, at jeg som fagunderviser går til og fra praktikfaget med uregelmæssige mellemrum. Denne uregelmæssighed koblet sammen med andre særlige begivenheder betød i dette tilfælde, at jeg skulle starte forfra med tilrettelæggelsen af modulets indhold. Desuden fik jeg knap fjorten dage før semestrets start at vide, at jeg i første omgang skulle påbegynde tilrettelæggelsen alene, da det på det tidspunkt stadig var uklart, hvem den anden underviser skulle være. På det overordnede plan medførte dette, at jeg egenhændig skulle tage stilling til, om modulet enten skulle tilrettelægges ud fra den etablerede fælles praksis eller ud fra en foreslået men endnu ikke afprøvet alternativ praksis. Den etablerede praksis byggede hovedsageligt på holdundervisning, hvorimod hovedparten af modulets ressourcer i den alternative praksis skulle bruges til at rammesætte projekt-baseret arbejde. Da der på et senere tidspunkt skulle knyttes én til underviser til modulet, valgte jeg at tilrettelægge modulets forløb ud fra den kendte praksis, som jeg havde forestillet mig ville være nemmere at få den kommende underviser med på.

Praktikmodulets ressourcer og indhold rammesættes lokalt af studieordningens beskrivelse af både praktikmodul 1 (Dok. nr. 3 i bilag A) og praktikprøven på niveau 1 (Dok. nr. 4) samt af institutionens interne modulrammeplan (Dok. nr. 6) og notat om tildelte ressourcer (Dok. nr. 5). Disse lokale dokumenter tager i øvrigt afsæt i bekendtgørelsen om læreruddannelsen (Dok. nr. 1) og den nationale faggruppes

vejledning til kompetencemål i praktik (Dok. nr. 2). Med udgangspunkt i disse rammesættende dokumenter identificerede jeg praktikmodulets centrale indholds- og praksiselementer som værende *praktikkens tre kompetencemålsområder, praktikplan, praktikundervisning, aktionslæring og brug af video, dagsorden, trepartssamtale, praktikopgave og kompetencemålsprøve*. Til de fleste elementer oprettede jeg en emneside i holdets ItsLearningrum i et forsøg på at synliggøre praktikmodulets fremgangsmåde såvel som metodik og fagligt indhold. På hver emneside beskrev jeg kort, hvad det givne element gik ud på samtidig med, at jeg postede links til de pågældende retningslinjer, understøttende faglitteratur og øvrige ressourcer. På emnesiden for *praktikundervisning* kunne de studerende fx læse, at undervisningen var opdelt mellem to undervisere således, at den ene (undertegnede) underviser var ansvarlig for kompetenceområdet *didaktik* i ugerne 35, 36, 37 og 38 og den anden for kompetenceområderne *klasseledelse* og *relationsarbejde* ugerne 43, 45, 47 og 48. På de tilknyttede ugentlige planer kunne de studerende se hvilke kapitler af den lærebog, som er anbefalet af den nationale faggruppe, nemlig Canger og Kaas (2016), de skulle forberede til den pågældende undervisningsgang.

Jeg havde en del kendskab til holdet, da jeg havde undervist de studerende i de forrige to semestre i engelskfagets basismoduler 1 og 2. Derudover var jeg i omtalte semester gået i gang med at undervise dem i engelskfagets tredje modul. På holdet sad der ved semestrets opstart 16 studerende, som var opdelt i fem praktikgrupper, og som var tilknyttede tre forskellige praktikskoler. Gruppestørrelsen varierede. Den mindste gruppe bestod af to studerende, hvorimod fire studerende udgjorde de største. Den anden praktikunderviser, som blev koblet på holdet ugen før undervisningsopstart, valgte at tage ansvar for de tre grupper, hvis praktikskoler lå længere væk fra København, end de andres gjorde. Jeg tog mig af de øvrige to grupper, hvis praktikskole lå tættere på Carlsberg. Mine to grupper udgjorde i starten af semestret 7 af holdets 16 studerende. To af disse 7 studerende trak sig fra læreruddannelsen, dagen før trepartssamtalen skulle afvikles. Tilbage-trækningen efterlod gruppe 1 med studerende A, B og C og gruppe 2 med studerende D og E.

Grundlag for det valgte tiltag

Drivkraften for det valgte tiltag, hvormed trepartssamtalen skulle afvikles som øvelse i kompetencemålsprøven, er for det første, at det fremgår af retningslinjerne for praktikken (Dok. nr. 1 i bilag A), at praktikforløbet skal afsluttes med en karaktergivende prøve. For det andet er jeg af den principielle holdning, at de studerende til enhver tid skal have lov til at afprøve et ukendt eksamensformat forud for selve eksaminationen. For det tredje udgør trepartssamtalen ikke kun den mest autentiske måde, hvorpå dette princip kan realiseres i praksis. Trepartssamtalen er også den mest pragmatiske løsning, da den hverken kræver

allokeringen af flere ressourcer eller omrokering af de i forvejen tildelte ressourcer.

Inden jeg endeligt besluttede mig for at bruge trepartssamtalen som en øvelse i praktikprøven, nærlæste jeg de rammesættende dokumenter (bilag A) i et forsøg på at se, om der skulle være belæg for en tilpasning af trepartssamtalen, således at den også kunne rumme evalueringen af de studerendes teoretiseringsevne. Både UCCs retningslinjer for trepartssamtalen (Dok. nr. 7 i bilag A) og UCCs forslag til dagsorden til trepartssamtalen (Dok. nr. 8) anbefaler, at trepartssamtalen ikke kun afvikles som *didaktisk samtale* men også som *midtvejsevaluering*. Derudover kunne jeg se med udgangspunkt i en komparativ analyse (bilag B) af kompetencemålsprøven og trepartsamtalen, at der var stort sammenfald mellem de to elementer, til trods for at den førstnævnte udelukkende er tænkt som en summativ evaluering og den sidstnævnte hovedsageligt som en didaktisk samtale. Den mundtlige fremlæggelse i begge elementer skulle fx styres af et skriftligt oplæg, som de studerende skulle udarbejde med udgangspunkt i en problemstilling, der skulle indkredse praktikkens kompetenceområder, munde ud i aktioner, og inddrage videooptagelse, refleksion og teori. Med andre ord pegede ikke kun praktikprøven men også trepartssamtalen mod en forventning om teoretisering af egen praksis.

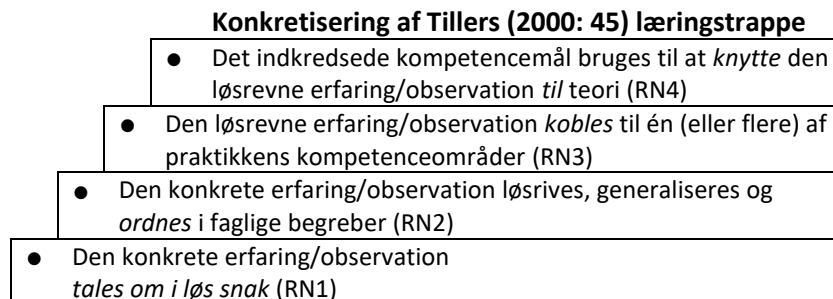
Den ovenfor anbefalede formative evaluering og det ovenfor beskrevne sammenfald gav mig tilstrækkelig grund til at tro, at den ønskede tilpasning af trepartssamtalen kunne retfærdiggøres. Derfor gav jeg mig til at rammesætte trepartssamtalen som en øvelse i praktikprøven. Denne rammesætning indebar, at jeg bad de studerende om at medtage et evalueringspunkt i dagsorden til trepartssamtalen, og at jeg med hensyn til trepartssamtalen indstillede mig på at give de studerende feedback på deres evne til at teoretisere over egen praksis. Da jeg også var interesseret i at se, i hvilket omfang de studerende kunne foretage teoretisering uden at have modtaget stilladsering fra mig, refererede jeg under forberedelsen kun til de oplysninger, der fremgik i UCCs skabelon til trepartssamtalen (Dok. nr. 8 i bilag A). Her kunne de studerende læse, at samtalen også fungerer som "midtvejsevaluering af [deres] arbejde med praktikkens kompetencemål i praksis. Såfremt dette arbejde giver anledning til tvivl om [deres] mulighed for at bestå den senere kompetencemålsprøve i praktik, tages dette op i løbet af trepartssamtalen [. . .]."

Forhold mellem handling, erfaring, refleksion og læring

I dette afsnit fremlægger jeg min nuværende forståelse af forholdet mellem handling, erfaring, refleksion og læring. Med særligt fokus på refleksionens rolle i erfaringslæring bruger jeg denne forståelse som grundlag for min analyse af de studerendes evne til at teoretisere over egen praksis.

Med afsæt i lærerprofessionens overordnede professionskompetencer (Mølgaard, 2014) kan det siges, at én af den kommende lærers vigtigste kvaliteter er evnen til at teoretisere over egen praksis. Ifølge Wahlgren (2007) sikrer teoretiserings-

kompetencen, at den lærerstuderende ikke kun under sin læreruddannelse er i stand til at udvikle teoretisk funderet praksis, men at han/hun også i sit efterfølgende virke som lærer fortsat reflekterer over og videreudvikler egen praksis på baggrund af teoretisk viden. Ifølge Wahlgren tilegnes denne kompetence ved bevidst at arbejde med at synliggøre de *mellemregninger*, der ligger i koblingen mellem praksis og teori. Wahlgren giver dog ikke indblik i, hvad disse mellemregninger konkret indebærer. Han giver heller ikke et konkret bud på, hvordan disse mellemregninger kan synliggøres i læreruddannelsens praktik. Til gengæld kommer bl.a. Bayer (2007) med et bud ved konkret at pege på aktionslæring. I øvrigt har Læreruddannelsen UCC siden hen gjort aktionslæring til obligatorisk metode i praktikkens samtlige niveauer (Højrup og Nyboe, 2016; Dok. nr. 6 i bilag A). Med aktionslæring siges det (Bayer, 2007; Plauborg, 2006; Canger og Kaas, 2016), at den lærerstuderende arbejder systematisk med at udvikle, iværksætte, analysere og reflektere over aktioner, der tager afsæt i undring over noget i egen praksis. I aktionslæringen gøres den lærerstuderendes refleksioner desuden til genstand for yderligere bearbejdelse i en efterfølgende didaktisk samtale eventuelt med den studerendes medstuderende, praktiklærer og praktikvejleder. Refleksionen, som er aktionslæringens bærende kraft, frigør erfaringerne fra de konkrete handlinger og derved gør erfaringerne til genstand for læring. Refleksionens rolle som drivkraft i erfaringslæringens mellemregninger kan yderligere belyses ud fra Tillers (2000) læringstrappe, som er bearbejdet og gengivet i den nedenstående figur.



Den følgende fortælling, som er konstrueret på baggrund af én af de mange praksiserfaringer, der i det omtalte praktikforløb blev gjort af praktikholdets studerende, tjener til at illustrere, hvordan lærerstuderende gennem Tillers fire refleksionsstadier gradvist får bearbejdet og omsat deres praksiserfaring til teoretisk funderet læring.

Refleksionsniveau 1 (RN1) (Her *snakker* praktikanterne *løs* om deres konkrete erfaringer med uro): I samtalen med sin praktikgruppe konstaterer den ene lærerpraktikant, at hendes undervisning har været præget af meget uro. Hendes to medpraktikanter nikker genkendende, og den ene tilføjer, at uroen i klassen har gjort det svært for hende at gennemføre den planlagte undervisning. Imidlertid påpeger den anden medpraktikant, at hun har iagttaget, at der i den samme klasse

stort set ingen uro er, når deres praktiklærer leder undervisningen. Den samme medpraktikant tilføjer, at hun har iagttaget, at læreren mere eller mindre gør det samme i hver lektion: Hun starter lektionen med at inddrage to-tre udvalgte elever i en kortvarende samtale, der tager udgangspunkt i et emne af personlig interesse for de pågældende elever; hun skriver derefter lektionens formål på tavlen; og hun delagtiggør dernæst samtlige elever i en kortvarende, gruppeorganiseret interaktiv aktivitet.

RN2 (Her begynder praktikanterne at *ordne og sætte fagsprog på* deres erfaringer med uro): I den samme samtale formår praktikanterne at betragte lærerens samlede handlinger som værende *rutiner* samtidig med, at det går op for dem, at den iagttagede ro i klassen lader til at hænge sammen med lærerens anvendelse af disse rutiner.

RN3 (Her *kobler* praktikanterne deres erfaringer med uro til én af praktikkens tre kompetenceområder): I forlængelse af den samme samtale ræsonnerer praktikanterne sig frem til, at lærerens organisering af lektionerne i genkendelige rutiner må være et aspekt af kompetenceområdet *klasseledelse*.

RN4 (Her begynder praktikanterne at inddrage teori i deres refleksioner over deres erfaringer med uro): I praktikmodulets anbefalede lærebog, *Praktikbogen* (Canger og Kaas, 2016), finder praktikanterne frem til bogens anden del, som netop omhandler *klasseledelse*. Her, i det indledende kapitel, får de ikke kun bekræftet deres antagelse. De får også at vide, at anvendelse af tydelige regler og rutiner i klassen er bare én af en række virkemidler, der af læreren kan bruges til at skabe et gunstigt læringsmiljø. I deres opfølgende læsning af en rapport om ro og klasseledelse, som nævnes i det ovennævnte kapitel, lærer praktikanterne endvidere, at *rutiner* i klasseværelset imødekommer elevernes behov for forudselig struktur og derved medvirker til at formindske uro (Søndergaard et al, 2014: 44). På baggrund af disse teoretiske indsigter giver praktikanterne sig til at identificere og udarbejde nye konkrete handlemuligheder, som kan forestilles at give deres egen undervisningspraksis den eftertragtede ro.

Trepartssamtaler og dagsordener

I dette afsnit formidler jeg, hvordan jeg valgte at forberede de studerende til trepartssamtalerne samt resultaterne af min analyse af de afviklede trepartssamtaler.

Tilrettelæggelse af arbejdet med trepartssamtaler

Jeg tilrettelagde og afviklede trepartssamtalens arbejde i overensstemmelse med UCCs retningslinjer (Dok. nr. 7 i bilag A), der blandt andet udstikker følgende forventninger: (a) De studerende sammensætter en dagsorden til trepartssamtalen bestående af 1-3 sider per gruppe. (b) Dagsordenen tager udgangspunkt i de oplevelser, aktioner og problemstillinger, som de studerende ønsker at modtage vejledning i forhold til. (c) I dagsordenen *kan* der også indgå et evalueringspunkt.

Som det fremgår af UCCs skabelon (Dok. nr. 8), kan dagsordenen med udgangspunkt i aktionslæring indkredse følgende spørgsmål: (1) Hvilken eller hvilke problemstillinger har vi observeret i undervisningen? Hvorfor er de relevante problemstillinger? Inddrag i den forbindelse gerne erfaringer, iagttagelser i praksis og relevante teoretiske perspektiver. (2) Hvilke aktioner har vi iværksat og hvorfor? (3) Hvilket udfald fik aktionerne? Hvad kunne vi observere? (4) Hvilke refleksioner gør vi os på baggrund af observationerne? (5) Hvilken aktion vil vi nu iværksætte og hvorfor? (6) Hvad har vi lært? Hvad kunne vi tænke os at arbejde videre med?

I holdets ItsLearningrum under betegnelsen trepartssamtalen (bilag C) fik alle praktikgrupper derfor at vide, at de skulle: (a) udarbejde en fælles dagsorden og (b) hver især medbringe et videoklip til trepartssamtalen. I det samme digitale rum er samtlige studerende også blevet udstyret med følgende nyttige oplysninger: (a) *retningslinjer for trepartssamtalen*, (b) *skabelon til dagsordenen*, (c) *skolernes kvalitative indstilling på praktikkniveau 1-3* (Dok. nr. 9 i bilag A), (d) *aktionslæring og* (e) *brug af video*. Her skal det tilføjes, at det ikke lykkedes mig at skaffe et eksempel på en udarbejdet dagsorden. I timerne blev alle disse dokumenter italesat, omdelt, og gennemgået i udskriftsform. Det er min erfaring, at de studerende er mere tilbøjelige til at tage hensyn til og leve op til retningslinjerne, hvis de bliver gennemgået i fællesskab på holdet.

De 2 grupper, der havde fået tildelt mig som praktikvejleder, fik desuden enten i deres UCC-mail (gruppe 1) eller i praktikportalen (gruppe 2) en påmindelse om, at deres dagsorden skulle omfatte et punkt til midtvejsevaluering.

Rammen for analysen af de studerendes dagsordener og mundtlige oplæg er den ovenfor bearbejdede udgave af Tillers læringstrappe (2000), som skitserer fire refleksionsniveauer (RN1-RN4).

Analysen af de to gruppers udarbejdede dagsordener

Jeg modtog to dagsordener, én fra hver af de to praktikgrupper, jeg var tilknyttet. Selv om begge gruppers dagsordener fulgte skabelonens foreslåede opbygning, var der en stor indholdsmæssig forskel. Dagsordenen fra gruppe 1 var mere eller mindre en tom gengivelse af skabelonens spørgsmål med hverken konkret indhold eller et evalueringspunkt. Ud over at fremstille to problemstillinger giver dagsordenen ikke noget yderligere indblik i de studerendes faglig refleksion. Gruppe 2s dagsorden udpenslede ikke kun hvert punkt med konkrete indhold. Den rummede også et særskilt punkt for litteratur, videoklip og evaluering. I deres dagsorden formåede gruppe 2 at begynde at tematisere deres problemstillinger ud fra to af praktikkens tre kompetenceområder (RN3).

Analysen af én af de fem afviklede trepartssamtaler

Det var hensigten, at jeg skulle videooptage hele mødet med gruppen bestående af

studerende A, B og C[†]. Det ville have givet mig et videoklip med tre enkelte trepartsamtaler. Som følge af en teknisk fejl omfatter det eneste videoklip (jf. nedenstående link til Skoletube), jeg er i besiddelse af, dog kun den ene af de tre samtaler. Selv om det hverken kan bekræftes eller afkræftes, vil jeg vove at påstå, at den optagede samtale er forholdsvis repræsentativ for den måde, alle tre samtaler kom til at udfolde sig på. Med særligt henblik på at afdække den pågældende studerendes refleksionsniveau har jeg analyseret den videooptagede trepartssamtale. Videoklipet varer cirka 37 minutter i alt. Heraf udgør samtalen med den ene studerende (C) cirka 26 minutter (04:15-30:00), og den efterfølgende opsamling med alle tre studerende cirka 5 minutter (30:00-34:40).

Strukturen af mødet fulgte den tilrettelagte plan. Hver af de tre studerende fik lov til at fremlægge deres arbejde på skift. I hver runde førte jeg i fællesskab med praktiklæreren en didaktisk samtale med den studerende, der var i centrum. Som videoklipet vidner om, var min indsats i samtalerne drevet blandt andet af aktiv lytning såvel som af anvendelsen af en vifte af forskellige typer spørgsmål (Bjørndal, 2017). Herunder benyttede jeg mest afklarende og undersøgende samt ledende spørgsmål. Formålet med min indsats var at facilitere den studerende i sin formidling og håndtering af de(n) praksisudfordring(er), hun på det tidspunkt var optaget af. I samtalerne formåede jeg i overensstemmelse med planen at undgå at bedømme kvaliteten af den studerendes refleksionsniveau. I stedet samlede jeg op på dette element afslutningsvis i en kort, fælles samtale (30:00-32:40). Her var hovedvægten af min formative evaluering rettet mod de studerendes evne til at teoretisere over deres praksis. Samtlige medlemmer af denne gruppe fik den samme (feedforward) besked, nemlig at de fremadrettet skulle arbejde (mere) konsekvent med at inddrage litteratur i deres overvejelser, og at dette arbejde helst skulle skinne igennem både i det skriftlige og det mundtlige oplæg.

Som det fremgik af praktikgruppens dagsorden, skulle den studerendes oplæg omhandle følgende problemstilling: *Hvordan kan vi sikre os, at de elever, som allerede kan engelsk, er med og aktiveret i undervisningen?* Overordnet bar den studerendes oplæg mest præg af, hvad Tiller (2000) vil betegne som *løs snak* (RN1). Eksempler på oplæggets snak er: "sikre mig, at alle er med" (17:36), "at få alle med" (17:46) og "gør det sjovt" (18:54). Der var dog også tilfælde, hvor fremlæggelsen bar tegn på højere refleksionsniveauer, her især niveau 2. Eksempelvis sagde den studerende: "for mig er det vigtigt at få noget *differentiering* for at sikre mig, at hun [en elev, der har engelsk med hjemmefra] er med" (12:15) og "det er derfor differentieringsdelen er så vigtig" (17:43). Det er værd at bemærke, at den studerende på intet tidspunkt knyttede sine refleksioner om differentiering sammen med det berørte kompetenceområde, nemlig *didaktik* (RN3). Hun formåede til gengæld at nævne (dog uden at tematisere) det nærtbeslægtede

[†] Både de studerende og praktiklæreren gav mig mundtligt samtykke til at foretage og bruge videoptagelsen i forbindelse med kompetenceudviklingens forløb.

kompetencemål *relationsarbejde*, da hun i samtalens slutning talte om vigtigheden i at skabe en tættere relation til eleverne (27:38) som forudsætning for differentiering. Den studerende formåede heller ikke på noget tidspunkt at knytte sine refleksioner sammen med teori, hvilket siges at kendetegne læringstrappens fjerde refleksionsniveau, og hvilket siges at åbne op for alternative handlemuligheder. Det er vel at mærke ikke helt det samme som at sige, at den studerendes refleksion ikke gav anledning til overvejelser af alternative måder at gribe udfordringen med differentiering an. Hun beskrev afprøvede tiltag, der havde til hensigt at udfordre eleverne, der havde engelsk hjemmefra. Med det ene tiltag (22:37) brugte hun fx disse elever som sprogmodeller. Det, der også betegner oplægget, er at den studerende hverken talte sig ind i eller ud fra aktionslæring. Den studerende talte ikke om aktioner.

Praktikprøver og praktikopgaver

I dette afsnit formidler jeg, hvordan jeg valgte at rammesætte de studerendes forberedelse til kompetencemålsprøven i praktik samt resultaterne af min analyse af de studerendes skriftlige og mundtlige oplæg.

Tilrettelæggelse af arbejdet med praktikprøver og -opgaver

Jeg tilrettelagde og afviklede arbejdet med kompetencemålsprøven og praktikopgaven i overensstemmelse med UCCs retningslinjer (Dok. nr. 10 i bilag A). Her skal der gøres opmærksom på, at praktikprøven i modsætning til trepartssamtalen kun har den ene funktion, nemlig (summativ) evaluering. UCCs retningslinjer (Dok. nr. 11) udstikker blandt andet følgende forventninger: (a) Den studerende udarbejder et 3-4 sideres skriftligt oplæg, som danner grundlag for praktikprøvens mundtlige oplæg. (b) Det skriftlige oplæg tager udgangspunkt i de oplevelser, aktioner og problemstillinger, som de studerende har arbejdet med i praktikforløbet. (c) Til praktikprøven skal der også medbringes et videoklip.

Som det fremgår af UCCs skabelon (Dok. nr. 8), tager praktikopgaven udgangspunkt i valgte aktioner eller problemstillinger fra praktikken og indeholder: (1) Helt kort præsentation af kontekst. (2) Kort præsentation af anvendte metoder og anvendte begreber til fastholdelse af praksis. (3) Begrundelse for didaktiske og pædagogiske valg, der er truffet i praktikken. (4) Præsentation og uddybning af udvalgte praktikerfaringer med den/de valgte aktioner/undersøgelsesfelter/problemstillinger. (5) Analyse af udvalgte aktioner. (6) Konklusioner og/eller fremadrettet perspektivering. (7) Litteratur- og kildeangivelse.

I holdets ItsLearningrum for praktikprøven og praktikopgaven fik alle de studerende derfor at vide: at de hver især eller i gruppe skulle (a) udarbejde en praktikopgave, og at de hver især skulle (b) medbringe et videoklip til praktikprøven. I det samme digitale rum er samtlige studerende også blevet udstyret med følgende nyttige oplysninger: (a) *oversigt over sammenfald mellem trepartssamtalen og praktikprøven* (bilag B), (b) *retningslinjer for praktikprøven og -opgaven*, (c) *aktionslæring* og (d) *brug af video*. I takt med den tidligere beskrevne praksis blev

alle disse dokumenter italesat, omdelt, og gennemgået i timerne. De studerende fik også lov til at se på en tidligere studerendes udarbejdede praktikopgave, som jeg modtog fra min kollega. Praktikopgaven blev anonymiseret, uddelt i timerne og straks samlet ind igen. Denne praktikopgave blev valgt netop, fordi den var eksemplarisk i sin redegørelse og anvendelse af både aktionslæring og teori. Det, der især gjorde opgaven eksemplarisk, var, at de studerende brugte aktionslæringens cyklusstruktur til at rammesætte og formidle det, som Wahlgren (2007) kalder mellemregninger. Her er der tale om de regninger, der lå mellem deres praksiserfaredede udfordring og valgte handlinger. Herved blev læseren ført igennem de studerendes teoretiske forståelser og didaktiske overvejelser, både forud for og efter gennemførelse af nye teoretisk funderede handlinger. Desuden modtog mine praktikgrupper særskilt vejledning som optakt til praktikprøven, hvor jeg blandt andet gentog den konklusion, jeg uddrog fra trepartssamtalen, nemlig at der var behov for inddragelse af teori.

Analysen af de studerendes præstation i praktikopgaven og -prøven

Da jeg ikke har optaget de afviklede praktikprøver, er analysen primært baseret på de studerendes skriftlige oplæg og i mindre omfang også på mine noter af deres mundtlige oplæg. Hensigten med analysen var at afdække, i hvilket omfang de studerende opnåede et højere refleksionsniveau, end de gjorde til trepartsamtalen. En opsummering af min analyse af de studerendes praktikopgaver findes i bilag E. Som følge af denne begrænsning er analysen af praktikprøven præget af en mere generel karakter end analysen af trepartssamtalen.

Generelt var der stor lighed i de fem studerendes præstation. I både det skriftlige og det mundtlige oplæg lagde alle fem studerende ud med en problemstilling, der indkredsede en praksisudfordring, der gav anledning til at arbejde med praktikkens kompetenceområder. Alle deres skriftlige oplæg fulgte UCCs anbefalede indhold og struktur med ingen eller få mindre afvigelser. Under prøven benyttede alle de studerende deres medbragte videoklip til at belyse enten den erfaredede praksisudfordring eller én af de tilsvarende handlemuligheder, som de havde ræsonneret sig frem til. I det skriftlige såvel som det mundtlige oplæg benyttede alle de studerende sig i større eller mindre omfang af fagspecifikke begreber og termer (RN2). Alle studerende tematiserede deres problemstilling ud fra én eller flere af praktikkens kompetenceområder (RN3), og alle teoretiserede over deres praksisobservationer og/eller -erfaringer gennem inddragelsen af litteratur (RN4). Deres formidlede teoretisering bærer præg af, at de ikke kun gjorde sig teoretisk kloge af den opsøgte litteratur, men at de også i større eller mindre omfang lod litteraturen inspirere dem til at identificere eller udarbejde konkrete handlemuligheder, som de kunne bruge eller rent faktisk brugte i egen praksis.

Når man kradser lidt i overfladen, kan man også se, at der er kvalitative forskelle i, hvordan de studerende arbejdede med nogle af de anbefalede indholdspunkter. Der, hvor der er en bemærkelsesværdig forskel, er i forhold til formidlingen af deres

forståelse og brug af aktionslæring. Kun én af de fem studerende formåede at tematisere sin forståelse af aktionslæring som kompetenceudviklingens metodiske drivkraft. Denne tematisering fremgik i den studerendes (E) praktikopgave som et særskilt afsnit. Her får man en beskrivelse af, hvad aktionslæringen er for en størrelse. Den konkrete anvendelse af denne udpenslede viden i det skriftlige såvel som mundtlige oplæg rækker til gengæld ikke længere end, at den studerende refererer til sine konkrete handlinger som *aktioner*. Den beskedne eksplicite formidling af aktionslæring går igen i alle de studerendes skriftlige såvel som mundtlige oplæg ved praktikprøven.

Der er desuden forskel i, hvordan de studerende skriftligt bearbejdede deres problemstilling med hensyn til de tre kompetenceområder. Fire af de studerendes (A, C, D og E) formidling berørte samtlige tre kompetenceområder, hvorimod den ene studerendes (B) formidling kun kom ind på to af de tre områder. Ingen af de tre studerende bearbejdede alle tre områder eksplicit; fire studerende bearbejdede to af tre områder eksplicit (A, B og C=klasseledelse/reasonsarbejde; D=didaktik/reasonsarbejde); én studerende (E) ekspliciterede kun ét af de tre kompetenceområder (klasseledelse).

I denne sammenhæng giver det god mening at vende blikket tilbage på den studerende (C), hvis trepartssamtale tidligere blev gjort til genstand for nærmere analyse. En sammenligning af denne studerendes præstation i henholdsvis trepartsamtalen og praktikprøven viser et tydeligt fremskridt i kompetence. Denne udvikling kommer især til udtryk i den studerendes refleksioner, som i både prøvens skriftlige og mundtlige oplæg viste sig at ligge på et højere niveau, end de gjorde til trepartsamtalen. Det første tegn på det forhøjede refleksionsniveau (fra RN1 til RN2) kan ses i den studerendes (muligvis forfejlede) forsøg på at skærpe sin problemformulering ved tilføjelsen af fagbegrebet *elevforudsætning*:

- *Hvordan kan vi sikre os, at de elever, som allerede kan engelsk, er med og aktiveret i undervisningen?* (i dagsorden til trepartssamtalen)
- *Hvordan får man eleverne, med elevforudsætningen, at de har engelsk som modersmål, med i undervisningen?* (i praktikopgaven, s. 11)

Det andet tegn på, at den studerende (C) opnåede et højere refleksionsniveau, kan ses i den studerendes håndtering af praktikkens kompetenceområder. Som nævnt ovenfor gjorde denne studerende (eller de andre) ikke noget særligt ud af praktikkens kompetenceområder til trepartssamtalen. Til praktikprøven viste den studerende (i takt med de andre) til gengæld en tydeligere bevidsthed om praktikkens kompetenceområder (RN3). Jeg vil dog ikke gå så langt som at sige, at problemstillingens kerne direkte blev tematiseret i forhold til et bestemt område. Der er snarere tale om, at den teoretiske uddybning af kernen, nemlig *differentiering*, berørte kompetenceområdet *didaktik* i og med, at den studerende beskrev to aktioner, der havde til formål at give nogle udvalgte elever en særlig rolle i gruppeorganiserede aktiviteter (s. 13-14 af praktikopgaven). Selve

betegnelsen *didaktik* blev til gengæld ikke eksplicit brugt. Andetsteds i oplægget er der til gengæld en eksplicitering af kompetenceområderne *klasseledelse* og *relationsarbejde*.

Det tredje tegn på, at refleksionen i det mundtlige og det skriftlige oplæg nåede et højere niveau, hviler på, at den studerende (C) teoretiserede over sin praksis (RN4). Eksempelvis forklarede den studerende i forlængelse af sin tematisering af relationsarbejde, hvordan hun lod sig inspirere af forskningsbaseret råd om lærerens relationskompetence (s. 12), og hvordan hun forsøgte at omsætte rådet til konkrete handlinger i sin egen praksis (s. 13).

Selv om opbygningen af min undersøgelse ikke giver sagligt grundlag til det, kunne man fristes til at spekulere over, hvilke tiltag der har forårsaget den iagttagede kompetenceudvikling hos de studerende. Her kan der peges på flere mulige virkemidler fx en parathed hos den studerende, der først træder i kraft efter en vis kontinuitet i beskæftigelse med egen praksis; den formativ feedforward, jeg gav de studerende i slutningen af trepartssamtalen, og som fremhævede et generelt behov hos dem alle sammen for en øget indsats i at inddrage teori/litteratur i deres refleksioner over egen praksis; UCCs retningslinjer for praktikprøven, som stiller forholdsvis skarpere forventninger til den enkelte studerendes præstation, end de tilsvarende retningslinjer for trepartsamtalen gør; de øgede skriftlige krav, som praktikopgaven stiller (3-4 sider per studerende) vis à vis trepartssamtalens dagsorden (1-3 sider per praktikgruppe); og/eller den eksemplariske praktikopgave, som de studerende kunne lade sig inspirere af.

Opsummering, perspektivering og fremadrettede tiltag

Opsummering og fremadrettede tiltag

I forlængelse af trepartssamtalens eksisterende formative element valgte jeg at rammesætte, italesætte og afvikle trepartsamtalen som en øvelse i praktikprøven, hvis formål er at evaluere de studerendes evne til at teoretisere over deres praksis. Som det fremgik af den ovenfor beskrevne analyse af de studerendes mundtlige oplæg ved trepartssamtalen, formåede de studerende ikke på egen hånd at teoretisere over deres praksiserfaringer. Som følge af denne mangel fik de studerende i slutningen af trepartssamtalen besked om, at de både fremover og til praktikprøven skulle bestræbe sig på at inddrage teori i refleksionen over egne praksiserfaringer. Den ovenfor beskrevne analyse af den efterfølgende praktikprøve viste, at det lykkedes de studerende sidst i forløbet at løfte deres præstation, således at de kobledes refleksionen over egen praksis på både praktikkens kompetenceområder og tilsvarende teori. Selv om denne undersøgelse viser, at de studerende i slutningen af forløbet faktisk opnåede at tilegne sig den efterspurgte teoretiseringskompetence, vil jeg alligevel fremover overveje yderligere at skærpe den måde, jeg rammesætter trepartsamtalens formative evaluering. Jeg kunne blandt andet: (a) tydeliggøre trepartssamtalens evalueringsfunktion på holdets emneside for trepartsamtalen samt tilføje

evaluering som et selvstændigt punkt i skabelonen til dagsorden (se forslag til revidering af skabelonen i bilag F); (b) skaffe eller udarbejde en eksemplarisk dagsorden til trepartssamtalen, der udpensler hvert punkt med konkret indhold; (c) udarbejde et erfaringsbaseret aktionslæringsforløb i fællesskab med de studerende, der (både) fremhæver (metodikken aktionslæring og) teoretiseringens mellemregninger; (d) bruge ikke kun eget bedømmelsesskema til trepartsamtalen såvel som til praktikprøven (bilag D), men også (e) gøre skemaet tilgængeligt for de studerende forud for trepartsamtalen.

Perspektivering

Afslutningsvis skal der tages følgende forbehold. De fremlagte erfaringer og indsigter er udelukkende baseret på afviklingen af praktik på niveau 1. Da undertegnede endnu ikke har haft lejligheden til at varetage praktik på de andre to niveauer, må det for det første konstateres, at den fremlagte forståelse hviler på et tvivlsomt grundlag, da den ikke tager højde for progressionen på tværs af de tre praktikforløb. For det andet må det fremhæves, at en eventuel varetagelse af praktik på de øvrige to niveauer kan kaste et nyt, muligvis mere nuanceret eller på anden vis anderledes, lys over sammenhængen mellem trepartssamtalen af praktikprøven såvel som på trepartssamtalens egenskab, der menes at give grundlag for at klæde de studerende over til prøvens bedømmelsesgenstand.

Referencer

- Bayer, M. (2007). Læring i praksis. I: G.M. Andersen og L. Pøhler. *Praktik i læreruddannelsen* (s. 62-81). Danmark: Kroghs Forlag.
- Bjørndal, C.R.P. (2017). Kapitel 10 Spørgsmål som konstruktiv drivkraft. *Konstruktive hjælpesamtaler*. Danmark: Klim.
- Canger og Kaas. (2016). *Praktikbogen: Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Højrup og Nyboe (2016). Trepartssamtalen i praktiksamarbejdet i LU13. Lokaliseret 31.01.19 på https://ucc.dk/sites/default/files/trepartssamtaleartikel_tshhny_lu13_final_2016.pdf
- Kristensen, H.K. (1991). Kapitel 11 At lære at være lærer. *Pædagogik – teori i praksis* (s. 171-185). Danmark: Gyldendal.
- Lauvås og Handal. (2015). Introduktion. *Vejledning og praksisteori* (s. 15-35). Danmark: Forlaget Klim.
- Mølgaard, N. (2014). Kapitel 1 Hvad der en professionsbacheloruddannelse? I: B. Nielsen, N.G. Nielsen, N. Mølgaard. (2014). *Professionsbachelor – uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis* (s. 13-30). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Plauborg, H. (2006). Aktionslæring – evaluering i øjenhøjde. I: C. Madsen. (2006). *Evalueringsfaglighed i skolen* (s. 55-66). København: Unge Pædagoger.

Søndergaard, Plauborg, Szulevicz, Fisker, Mørup, Ttzlaff-Petersen, Hagensen, Hansen, Øgøndal, Pedersen og Werborg. (2014). *Ro og klasseledelse i folkeskolen – Rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse*. København: Undervisningsministeriet.

Tiller, T. (2000). Erfaring og læring. *Forskende partnerskab* (s. 27-50). Vejle, Danmark: Kroghs Forlag.

Wahlgren, B. (2007). Praxis og teori. I: G.M. Andersen og L. Pøhler. *Praktik i læreruddannelsen* (s. 36-61). Danmark: Kroghs Forlag.

Link

Videoklip tilgængeligt på Skoletube: Tine Sofie, tjek dine invitationer i SkoleTube. Her finder du klippet plus en lille (medie)beskrivelse.

Bilag

- A. Oversigt over praktikkens rammesættende dokumenter
- B. Sammenfald mellem trepartsamtalen og praktikprøven
- C. Udskrift af ItsLearningsemneside for trepartsamtalen
- D. Undertegnedes eget bedømmelseskema til praktikprøven
- E. Opsummering af analysen af de afleverede praktikopgaver og afviklede prøver
- F. Revideret skabelon til trepartsamtalens dagsorden

Notabene

De studerendes dagsordener og skriftlige oplæg og mine eksamensnoter, som jeg med hensyn til plads har valgt at udelade, kan skaffes på anmodning.

Bilag A: Oversigt over praktikens rammesættende dokumenter (med særligt fokus på praktikprøven, praktikopgaven og trepartssamtalen; udarbejdet af RORE, 2018) *Info om praktik:* <https://ucc.dk/laerer/om-uddannelsen/praktik/info-om-praktik>

Dok. nr.	Titel (år, omfang og format)	Link
1.	Bekendtgørelse for læreruddannelsen (BEK nr. 1068, 2015; net—pdf)	https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=174218
2.	Den nationale faggruppes <i>Vejledning til kompetencemålsprøve i praktik</i> (LLN, 2016; 10 s. + 30 bilag; net—pdf)	https://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/20170109-Vejledning-til-kompetencem%C3%A5lspr%C3%B8ve-i-praktik-for-eksaminatorer-praktik%C3%A6rere-og-UC-undervisere.pdf
3.	Studieordningens beskrivelse af praktikmodul 1 (s. 200-201; net—pdf)	https://portal1.ucc.dk/Studieinfo/Uddannelser/Laerer/Studieordning/Den%20gldende%20studieordning%2020162017/Studieordning%20L%C3%A6reruddannelsen%20CC%20og%20Bornholm%20%202018%202019%20Modulbeskrivelser.pdf
4.	Studieordningens beskrivelse af prøven i praktikniveau 1, 2 & 3 (s. 36; net—pdf)	https://ucc.dk/sites/default/files/studieordning_for_laereruddannelsen_cc_og_bornholm_2018_2019_generelle_beste_mmelser_2.pdf
5.	Oversigt over ressourcer tildelt praktik 1 (net—pdf)	https://ucc.dk/sites/default/files/indhold_i_og_ressourcer_til_praktikundervisning_2018_19_cc.pdf
6.	UCCs modulrammeplan for modulet Pr1 (net—msw)	https://ucc.dk/sites/default/files/modulrammeplan_pr_1_2_3_januar_2018.docx
7.	UCCs retningslinjer for trepartssamtalen (2016, 1 s.; net—pdf)	https://ucc.dk/sites/default/files/retningslinjer_for_trepartssamtalen.pdf
8.	UCCs forslag til dagsorden til trepartssamtalen (net; msw)	https://ucc.dk/sites/default/files/om_dagsorden_til_trepartssamtalen.docx
9.	Skolernes kvalitative indstilling på niveau 1 – 3 (net; pdf)	https://ucc.dk/sites/default/files/kvalitativ_bedoemmelse_med_faerdigheds_og_vidensmaal.pdf
10.	UCCs retningslinjer for praktikprøven (eksaminatorer) (net; pdf)	https://ucc.dk/sites/default/files/retningslinjer_for_eksaminatorer_ved_proeve_i_praktik_lu_kp_carlsberg_18-19.pdf
11.	UCCs retningslinjer for praktikprøven (studerende) (net; pdf)	https://ucc.dk/sites/default/files/retningslinjer_for_stud_ved_kompetencemaalsproeven_i_praktik_2017-18.pdf
12.	Skabelon til rækkefølgeliste til brug ved praktikprøven (net; msw)	https://ucc.dk/sites/default/files/skabelon_raekkefoelgeliste_ved_kompetencemaalsproeve_i_praktik.docx

Bilag B: Sammenfald mellem trepartssamtalen og kompetencemålsprøven i praktik (udarbejdet af RORE, 2018)

	Trepartssamtalen	Praktikprøven
Hvad er forudsætninger?	1) imødekommenhed af mødepligt 2) rettidig aflevering af dagsorden 3) besiddelse af videoklip, der belyser en aktion	1) indstilling ved begge institutioner, dvs. ved skolen og læreruddannelsen 2) rettidig aflevering af praktikopgaven 3) besiddelse af videoklip, der belyser en aktion
Hvornår finder samtalen sted?	midtvejs i praktikforløbet	efter praktikforløbet/i eksamensperioden
Hvor længe varer samtalen?	45 minutter per gruppe af praktikanter	30 minutter ved 1 praktikant 50 minutter ved 2 praktikanter 65 minutter ved 3 praktikanter 75 minutter ved 4 praktikanter
Hvor foregår samtalen?	på skolen	på skolen
Hvem er til stede?	1) en gruppe af praktikanter, 2) praktiklærer og 3) KP-underviser	1) en gruppe af praktikanter (eller én praktikant alene), 2) praktiklærer og 3) KP-underviser
Hvad er samtalens hovedformål?	at rammesætte både vejledning og evaluering	at rammesætte evaluering
Hvad er samtalens delmål?	at afdække praktikantens hidtil indsats og at videre vejlede praktikanten mht. følgende: 1) praktiske virke som praktikant herunder fremmøde og samarbejde 2) anvendelse af aktionslæring og videooptagelsen 3) refleksion over og udvikling af egen praksis gennem inddragelse af litteratur ift. følgende kompetenceområder og tilsvarende kompetencemål: a) didaktik b) klasseledelse og c) relationsarbejde	at vurdere praktikantens evne til at reflektere over og udvikle sin egen praksis gennem inddragelse af litteratur ift. følgende kompetenceområder og tilsvarende kompetencemål: a) didaktik b) klasseledelse og c) relationsarbejde
Hvilke slags evaluering er der tale om?	formativ	summativ

Hvad indgår i bedømmelse?	1) fremmøde og samarbejde i praktikken 2) den mundtlige fremlæggelse og drøftelse	1) den skriftlige praktikopgave og 2) den mundtlige fremlæggelse og drøftelse
Hvad munder evaluering ud i?	foreløbig vurdering samt feedforward i form af fx: 1) "på rette vej" 2) "på rette vej, men man skal være opmærksom på" 3) "for at blive indstillet, SKAL man rette op på følgende . . ."	karakter med 7-trinsskalaen
Hvad styrer samtalen?	det skriftlige oplæg/dagsordenen sat af praktikanterne	det skriftlige oplæg/praktikopgaven (ledsaget eventuelt af en disposition)
Hvor skal styreelementet afleveres?	Det skriftlige oplæg/dagsordenen skal sendes til både praktiklæreren og KP-underviseren gennem Praktikportalen mindst to dage inden afvikling af samtalen.	1) Praktikopgaven skal d. 19. december afleveres ved Wiseflowet for kompetencemålsprøven. 2) Dispositionen omdeles ved prøven.
Hvad skal samtalen omhandle?	1) problemstilling 2) indkredsning mht. kompetenceområder og tilsvarende kompetencemål 3) understøttende teori 4) aktioner, videooptagelse, og refleksion	1) problemstilling 2) indkredsning mht. kompetenceområder og tilsvarende kompetencemål 3) understøttende teori 4) aktioner, videooptagelse og refleksion
Hvordan skrider samtalen frem?	Med udgangspunkt i deres dagsorden fremlægger praktikanterne ovennævnte indhold. Praktiklærer og KP-underviser stiller afklarende og uddybende spørgsmål undervejs. I tilfælde af mangler stiller praktiklærer og KP-underviser yderligere spørgsmål.	Med udgangspunkt i deres disposition og praktikopgave fremlægger praktikanterne ovennævnte indhold. Praktiklærer og KP-underviser stiller afklarende og uddybende spørgsmål undervejs. I tilfælde af mangler stiller praktiklærer og KP-underviser yderligere spørgsmål.
Hvad sker der hvis man ikke består?	ikke relevant	man skal til re-prøve
Hvor kan man få nærmere oplysninger?	Se vedhæftede ressourcer og links under uge 37 i ItsLearning Disse dokumenter fremlægger retningslinjer for trepartssamtalen samt dagsordenen.	Se vedhæftede ressourcer og links under uge 37 i ItsLearning Disse dokumenter fremlægger retningslinjer for praktikprøven samt praktikopgaven.

Bilag C: Udskrift af ItsLearningsemneside for trepartssamtalen

Trepartssamtale (uger til rådighed 41, 43, 44, 45)

Det drejer sig om . . .

Trepartssamtale

Beskrivelse

[Trepartssamtalen](#) afholdes midtvejs, og er en særlig vejledningssamtale, hvor de studerende, praktiklærere og KP-underviser deltager. Ifølge KP's [retningslinjer](#) tager trepartssamtalen udgangspunkt i en dagsorden udformet af de studerende og hvor det er tydeligt, hvilke tiltag fra deres praktik og aktionslæringsforløb, de studerende ønsker vejledning i. Trepartssamtalen kan ligeledes ses som den didaktisk samtale, der indgår i et aktionslæringsforløb.

Tid

Det er den studerendes ansvar i fællesskab med praktikgruppen at aftale en tid til trepartssamtale, der sikrer deltagelsen af alle tre parter, praktikunderviseren og praktiklæreren samt praktikgruppen. Samtalen varer **45 minutter** per praktikgruppe.

Det anbefalede tidsrum for afholdelsen af trepartssamtalen er følgende: **uge 41, 43, 44, 45**.

Det aktuelle tidsrum afhænger af, hvem den studerende har som vejleder på læreruddannelsen.

Nærmere bestemmelse for tidsrummet findes på de to nedenstående ugentlige planer. Den ene plan gælder for de studerende, der har Robert som KP-vejleder; den anden gælder for de studerende, der har [min kollega] som KP-vejleder.

Sted

Trepartssamtalen afvikles på praktikskolen på det aftalte tidspunkt og lokale.

Dagsorden/skriftligt oplæg

Det er den studerendes ansvar i fællesskab med praktikgruppen at udarbejde et skriftligt oplæg/[dagsorden](#) til trepartssamtalen. Det skriftlige oplæg/dagsordenen skal sendes via praktikportal til praktiklæreren og KP-underviseren. Det skriftlige oplæg/dagsordenen skal sendes ud mindst **2 dage inden afvikling** af trepartssamtalen.

Videoklip

Til trepartssamtalen (såvel som til kompetencemålsprøven) skal hvert medlem af praktikgruppen medbringe en [videoklip](#) på cirka **1 minuts varighed**.

Hos Robert: uger 41, 44, eller 45 (ikke 43)

Date: [Add date](#)

Dagsorden

Click to add text

Beskrivelse

Når I aftaler en tid til trepartssamtalen hos Robert, skal I bruge følgende tidspunkter som udgangspunkt:

uge 41

- >mandag formiddag
- >tirsdag formiddag
- >tirsdag eftermiddag
- >onsdag eftermiddag








uge 44

- >tirsdag formiddag
- >tirsdag eftermiddag

uge 45

- >tirsdag formiddag
- >tirsdag eftermiddag
- >onsdag eftermiddag

Resources

-  Vigtige praktikdatoer
-  Trepertssamtalen
-  Retningslinjer for trepartssamtalen.pdf
-  Dagsorden til trepartssamtalen.docx
-  Brug af video
-  Praktik som aktionslæring
-  Skolernes kvalitative indstilling på niveau 1-3

[Add resource](#)

Forberedelse

[Add activity](#)

Bilag D: Undertegnedes eget bedømmelsesskema til praktikprøve 1 (udskrives i A3-formatet)**Studerendes navn:**

Skolen:		Starttid:		Handout/s:
Praktiklærer:		Stoptid:		
Skriftligt oplæg		< > Længde <> Varighed < >		Mundtlig formidling
		Fokus og præsentation af den valgte problemstilling		
		Didaktik	Klasseledelse	Relationsarbejde
		Helt kort præsentation af kontekst		
		Kort præsentation af anvendte metoder, herunder aktionslæring, og anvendte begreber til fastholdelse af praksis		
		Begrundelse for didaktiske og pædagogiske valg, der er truffet i praktikken		
		Uddybning af den udvalgte problemstillinger og aktioner		
		Didaktik	Klasseledelse	Relationsarbejde
		Analyse af udvalgte aktioner med udgangspunkt i videoklip		
		Didaktik	Klasseledelse	Relationsarbejde
		Konklusioner og/eller fremadrettet perspektivering		
		Litteratur- og kildeangivelse		
Relationsmodel: læringsforudsætning <> rammefaktorer <> mål <> indhold <> læreprocessen <> vurdering				
Kognitivt niveau: kendskab <> forståelse <> anvendelse <> analyse <> syntese <> vurdering				
Karakter: 12 <> 10 <> 7 <> 4 <> 02 <> 00 <> -3				

Bilag E: Opsummering af analysen af praktikopgaverne og praktikprøverne (studerende A, B, C, D og E)

Nøglen til forkortelser:

Stud=studerende A, B, C, D eller E (navnene er blevet anonymiseret); PO=praktikopgave (skriftligt oplæg); PP=praktikprøve (mundtligt oplæg)

PS=problemstilling; DID=Didaktik; KLA=Klasseledelse; REL=relationsarbejde; KO=kompetenceområde; AL=aktionslæring; VID=video; LIT=litteratur

RN=refleksionsniveau; RN2=refleksionsniveau 2; RN3=refleksionsniveau 3; RN4=refleksionsniveau 4

Stud.	0. Problemstilling (PS)	1. Kompetenceområde (KO)	2. Refleksionsniveau (RN)	3. Aktionslæring og video	4. Litteratur (LIT)
A-PO	<p>PS er ordret formuleret: <i>Hvordan kan man som lærer skabe ro i en urolig klasse?</i> (s. 3)</p> <p><i>Den aktuelle uro bliver ikke beskrevet.</i></p> <p>Følge det anbefalede indhold og struktur, dog egen rækkefølge</p>	<p>DID: Bliver indirekte ekspliciteret ift. den første aktion, som omfatter anvendelse af aktiviteter med <i>bevægelse</i> (s. 5)</p> <p>KLA: Bliver direkte ekspliciteret ift. den anden aktion, der bl.a. omfatter anvendelse af ro-skabende <i>teknikker</i> (s. 5)</p> <p>REL: Bliver direkte ekspliciteret ift. den anden aktion, som bl.a. omfatter <i>medbestemmelse og positiv forstærkning</i> (s. 5 og 6)</p> <p>Alle tre KO bliver berørt</p>	<p>RN2: en del fagtermer, herunder: uro, klasseledelse, forudsætninger, belønninger, miljø, dialog, forskelligheder, medbestemmelse, teknikker, bevægelse, ledsageraktivitet, læremiddel, positiv forstærkning, repetition, trivsel</p> <p>RN3: se KO</p> <p>RN4: se LIT</p> <p>Generelt: Dækker ikke kun udfordringen og handlemuligheder, men også ekspliciterer mellemregninger (går fra teori til konkrete handlinger); <i>formidlingen er dog temmelig rodet.</i></p>	<p>Elementer af AL bliver brugt til at rammesætte opgavens indhold, <i>men metodikken bliver ikke beskrevet.</i></p> <p><i>Ingen reference til VID</i></p>	<p>Canger og Kaas (2016)</p> <p>Søndergaard et al (2014)</p> <p>Ro og klasseledelse</p>
A-PP	<p>Kom med disposition; <i>medbragte video viste uroen</i>; ingen andre ændringer</p>	<p>Ingen ændringer</p>	<p>Ingen ændringer</p>	<p><i>Forbedring: brugte medbragte video til at vise både uro og hvordan den blev håndteret</i></p>	<p><i>Ændring: Talte ikke ud fra angivne LIT</i></p>
B-OP	<p>PS er ordret: <i>"Hvordan skaber lærerstuderende god effektiv klasseledelse gennem undervisning, og hvordan er det muligt for en lærerstuderende at danne gode relationer til eleverne i 1 klasse i engelsk"</i> (s. 8)</p> <p>Følge det anbefalede indhold, struktur og rækkefølge</p>	<p>DID: bliver ikke berørt</p> <p>KLA: bliver direkte ekspliciteret både i form af teori (fx synliggørelse af mål) og konkrete, anvendte handlinger (s. 9)</p> <p>REL: bliver direkte ekspliciteret både i form af teori (anerkendelse) og konkrete, anvendte handlinger (s. 9)</p> <p>To af de tre KO bliver berørt</p>	<p>RN2: en del fagtermer, herunder: struktur/organisering, synlig læring, ro, anerkendelse, kommunikation, trivsel, samtaler, forstyrrende adfærd, mål, indhold, motivation</p> <p>RN3: se KO</p> <p>RN4: se LIT</p> <p>Generelt: Dækker ikke kun udfordringen og handlemuligheder, men også ekspliciterer mellemregninger</p>	<p><i>Der ingen redegørelse for AL som metode;</i> elementer AL fx observation og aktioner skinner alligevel igennem.</p> <p><i>Ingen reference til VID</i></p>	<p>Canger og Kaas (2016)</p> <p>Brodersen et al (2015)</p> <p>Effektiv undervisning</p>
B-PP	<p>Kom med disposition; ingen andre ændringer</p>	<p>Ingen ændringer</p>	<p>Ingen ændringer</p>	<p><i>Ingen ændringer</i></p>	<p>Talte ud fra angivne LIT; ingen ændringer</p>
C-PO	<p>PS er ordret: <i>"Hvordan får man eleverne, med elevforudsætningen, at de har engelsk som modersmål, med i undervisningen?"</i> (s. 8)</p>	<p>DID: bliver ikke direkte ekspliciteret, dog berørt gennem differentiering (s.13-14)</p> <p>KLA: bliver direkte omtalt, dog ikke behandlet (s. 11)</p> <p>REL: bliver direkte omtalt i form af teori (omsorg), dog uden opstilling af konkrete tiltag</p>	<p>RN2: en del fagtermer, herunder: differentiering, forudsætninger, klasseledelse, forventninger, struktur, relationskompetence, motivation, samhørighed, omsorg,</p> <p>RN3: se KO</p> <p>RN4: se LIT</p>	<p><i>Der ingen redegørelse for AL som metode;</i> elementer af AL fx observation og aktioner skinner til gengæld igennem.</p>	<p>Canger og Kaas (2016)</p> <p>Tomlinson (2014) The Differentiated Classroom</p> <p>Klinge (2018) Lærereens relationskompetence Mfl.</p>

	Følge det anbefalede indhold, struktur og rækkefølge	En KO (DID) bliver både ekspliciteret ift. både teori og handlemuligheder De andre to KO bliver kun berørt teoretisk	Generelt: Dækker ikke kun udfordringen og handlemuligheder, men også ekspliciterer mellemregninger; formidlingen er ikke helt stringent, og noget indhold gentages	Ingen reference til VID	
C-PP	Kom med disposition; ingen andre ændringer	Forbedring: Tematiserede alle tre KO (se også dispositionen)	Ingen ændringer	Forbedring: brugte medbragte video til at dokumentere udfordringen og løsninger	Talte ud fra angivne LIT; ingen ændringer
D-PO	PS er løs formuleret, og kan gengives som: <i>Hvordan kan jeg tilrettelægge undervisningen således, at den er mindre ensformig og at eleverne ikke snakke og larme så meget?</i> (s. 3) Følge det anbefalede indhold, struktur og rækkefølge	DID: bliver ekspliciteret med brug af Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel (s. 1) KLA: bliver indirekte ekspliciteret i lærerrolle (s. 3) REL: bliver ekspliciteret gennem observation af praktiklærerens måde at interagere med eleverne (s.3) Alle tre KO bliver berørt	RN2: mange fagtermer, herunder undervisningsform, læringsmål, læring, lærerrolle, materiale, aktiviteter, aktiv deltagelse, rammer, elevforudsætninger, progression RN3: se KO RN4: se LIT Generelt: Dækker ikke kun udfordringen og handlemuligheder, men også ekspliciterer mellemregninger (anskue anvisning fx ud fra Hiim og Hippe)	AL bliver ikke beskrevet , dog er til gengæld anvendt VID er nævnt i brøktekst, og angivet som link til Skoletube (som ikke fungerer)	Canger og Kaas (2016) Brodersen et al (2015)
D-PP	Kom med disposition; ingen andre ændringer	Ingen ændringer	Kom ind på alle tre egenhændigt; ingen ændringer	Ingen ændringer; brugt medbragte video til at dokumentere udfordringen ("kedelig")	Talte ud fra angivne LIT; ingen ændringer
E-PO	PS er løs formuleret, og kan gengives som: <i>Hvordan kan jeg tilrettelægge undervisningen for sikre at alle elever taler målsproget?</i> Følge (mere eller mindre) det anbefalede indhold, struktur (punkterne 3 og 4, 5 og 6 er slået sammen) og rækkefølge	DID: ikke ekspliciteret, men taget med under "strukturering af undervisning" og anvendelse af en enkelt struktur, nemlig "rundt om bordet" (s. 2) KLA: ekspliciteret (s.4) ift. strukturerne som styrredskab REL: mindre tydeligt, men taget med under behov for social kontakt (s. 3-4) Alle tre KO bliver berørt.	RN2: en del faglige termer, herunder CL struktur, læringsmiljø, rammer, engagement, social-konstruktivistisk opfattelse af læring, behov for social kontakt, selvtillid, motivation, miljø RN3: se KO RN4: se LIT Generelt: Gå mere eller mere direkte fra problemet til løsningen, dog anvendelse at CL-LIT må antages som mellemregning, anvendelse af LIT resulterede dog ikke i andre alternative end CL	AL blev beskrevet som metode i teoriafsnit, men kun svagt anvendt andetsteds (overskrift: Aktion) Der er ingen reference til VID	Canger og Kaas (2016) Kagan og Stenlev (2006) Cooperative learning Brodersen et al (2015)
E-PP	Kom med disposition; ingen andre ændringer	Ingen ændringer; bemærk dog, at den studerende ikke var i stand til at nævne/beskrive andre CL strukturer	Ingen ændringer; kom ikke med alternative løsninger	Forbedring: Brugte medbragte video til at dokumentere udfordringen	Talte ud fra angivne LIT; ingen ændringer

Bilag F: Revideret skabelon til trepartssamtalen

Trepartsamtalen – dagsorden og skriftligt oplæg

Trepartsamtalen gennemføres som en didaktisk samtale mellem studerende i praktikgruppen, praktiklæreren og UCC-underviseren.

En didaktisk samtale er ifølge Helle Plauborg ("Aktionslæring – evaluering i øjenhøjde"): *en struktureret samtale, der er karakteriseret ved, at fokus fastholdes på problemstillingen, og at omdrejningspunktet er at reflektere over og evaluere den konkrete undervisningssituation. Det er derfor intentionen, at det er undervisningen, der er genstand for fælles interesse og fleksion.*

De studerende udarbejder et skriftligt oplæg til praktiklæreren og UCC-underviseren, der introducerer til de problemstillinger, hypoteser og fokuspunkter, de studerende har reflekteret over og forholdt sig undersøgende til under praktikken.

Det skriftlige oplæg/dagsordenen til trepartsamtalen har et omfang på 1-3 siden og kan ud fra en aktionslæringstilgang tage udgangspunkt i følgende spørgsmål:

1. Hvilken eller hvilke problemstillinger har vi observeret i undervisningen? Hvorfor er det relevante problemstillinger? Inddrag i den forbindelse gerne erfaringer, iagttagelser i praksis og relevante teoretiske perspektiver.
2. Hvilke aktioner har vi iværksat og hvorfor? **Hvilket af disse har vi videooptaget?**
3. Hvilket udfald fik aktionerne? Hvad kunne vi observere?
4. Hvilke refleksioner gør vi os på baggrund af observationerne?
5. Hvilken aktion vil vi nu iværksætte og hvorfor?
6. Hvad har vi lært? Hvad kunne vi tænke os at arbejde videre med?
7. **I hvilket omfang lever vores hidtil indsats op til praktikkens formelle krav? I så fald, den ikke gør, hvad skal vi rette op på eller bliver bedre til?**

NB. (følgende to forklaringer skal fjernes i de studerendes udgave):

Punkt 2 inddrager praktikkontores anbefaling, at trepartssamtalen kan tjene som øvelse i praktikprøven. Retningslinjerne for praktikprøven kræver, at praktikanterne medbringer videoklip.

Punkt 7 er tilføjet med afsæt i praktikkontorets betragtning om, at trepartsamtalen har et dobbelt formål; det vil sige, at trepartssamtalen kan tjene både som didaktisk samtale og midtvejsevaluering.

Den studerende kan med fordel medbringe videoklip, så også UCC-underviseren har mulighed for at have observatørøjne på den undervisningssituation, som aktionen tager udgangspunkt i. Udgangspunktet for trepartsamtalen bliver dermed de studerendes refleksioner over undervisningens praksis med udgangspunkt i en eller flere konkrete problemstillinger samt praktiklærerens observationer fra den specifikke undervisningssituation og UCC-underviserens observationer gennem videoklippene. Trepartsamtalen sigter således mod, at praktikanter, praktiklærer og UCC-underviser forholder sig undersøgende til den pædagogiske praksis med udgangspunkt i en eller flere problemstillinger og en aktion formuleret af de studerende.

Derudover fungerer samtalen også som en midtvejsevaluering af de studerendes arbejde med praktikkens kompetencemål i praksis. Såfremt dette arbejde giver anledning til tvivl om den studerendes mulighed for at bestå den senere kompetencemålsprøve i praktik, tages dette op i løbet af trepartsamtalen eller på et særskilt møde i tilknytning til trepartssamtalen, hvor kun den pågældende studerende, praktiklærer og UCC-underviser deltager.