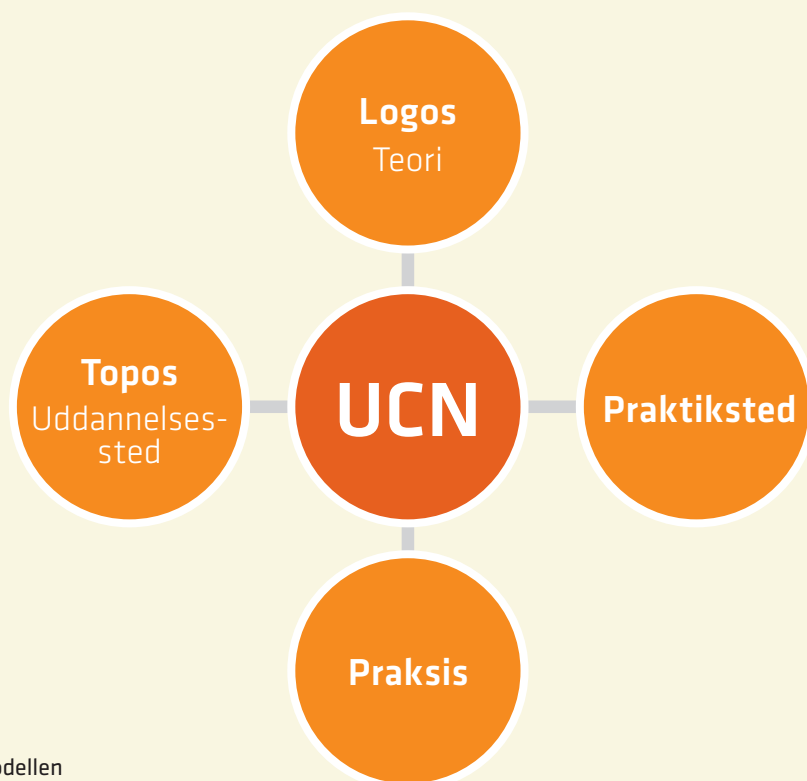


Teori og praksis i Refleksiv praksislæring

I denne artikel vil vi gennem en kulturel analyse af forskellige former for professionsuddannelsers teori-praksis-forståelser og med et afsæt i en analyse af forskellige former for teori-praksis-didaktik bidrage til yderligere refleksion over begrebet Refleksiv praksislæring. Konkret peger vi på et paradoks i UCN's fælles læringstilgang, Refleksiv praksislæring. Her præsenteres et læringskoncept, hvor relationerne mellem teori og praksis kun kan have én form. Det udfordres imidlertid af, at UCN skal huse fire forskellige fakulteter med mange forskellige professionsuddannelser, fag og arbejdsformer i tre forskellige læringsrum og i fire forskellige studieaktivitetsformer med mange underinddelinger. Det forekommer derfor vanskeligt, at kun én læringsform skal kunne dække så mange variationer. Fælles for alle professionsbacheloruddannelser er imidlertid arbejdet med teori og praksis. I vores forskning har vi peget på, at teori og praksis kan relatere sig til hinanden på mange forskellige måder, og vi har argumenteret for, at det netop er forskellighederne i relationerne mellem teori og praksis, der giver skiftet mellem forskellige steder mening. Dette kan UCN lade sig inspirere af i en fremtidig udvikling af deres Refleksive praksislæring.

Hvordan teori relateres til praksis og praksis relateres til teori

UCN har udviklet en fælles læringstilgang (UCN 2015: 2), som de kalder Refleksiv praksislæring. Den er beskrevet i hæftet *Refleksiv praksislæring – uddannelse i virkeligheden*, som udleveres til alle nye studerende. Med sit fokus på at arbejde akademisk og anvendelsesorienteret minder den umiddelbart om projektpædagogikken fra Aalborg og Roskilde Universitet. Læringstilgangen har en dobbelt strategi: dels at signalere en tydelig identitet til omverdenen, og dels at gøre det klart, "hvad man får, når som uddannelsessøgende vælger UCN" (ibid.). I pjecen gøres det klart, at Refleksiv praksislæring handler om at tage udgangspunkt i arbejdsmarkedets mest efterspurgte viden, færdigheder og kompetencer og i de studerendes læreprocesser. Det gøres ved, at undervisningen organiseres ud fra de spørgsmål og opgaver, som kan genfindes i praksis i tre former for rum: et læringsrum, et inspirationsrum og et udviklingsrum. Med denne fælles læringstilgang får omverden, undervisere og de studerende ifølge UCN en afklaret og entydig læringstilgang og identitet, som går på tværs af alle uddannelser, efter- og videreuddannelser samt forskningsaktiviteter. Uddannelserne rækker fra business til pædagogik og fra sundhed til teknologi. Dertil kommer, at UCN anvender den såkaldte Studieaktivitetsmodel til at vise, hvor varieret undervisningen og læreprocesserne er og kan være på hver uddannelse. Således vil UCN "sikre den rette balance mellem teori og praksis og den studerendes refleksioner – eller, som vi kalder det på UCN, Refleksiv praksislæring" (UCN 2015: 11).



Figur 1. Topos-logos-modellen

På baggrund af pjecen fra UCN, vores forskning i professionsbacheloruddannelser og teori og praksis vil vi i denne artikel argumentere for, at UCN forsøger at ophæve en tilsyneladende dikotomi mellem del og helhed, lighed og forskellighed, det almene og det specifikke. Dette er ikke uproblematisk. For vi vil hævde, at disse forskelligheder må forstås som et vilkår for uddannelserne og institutionen, som UCN målrettet kan drage fordel af. Det kræver imidlertid, at begreberne for, hvordan teori relateres til praksis, og hvordan praksis relateres til teori, nuanceres. UCN kan altså med fordel opgive at forstå relationerne mellem teori og praksis i ental og igangsætte en videreudvikling af Refleksiv praksislæring, som medtager et kontinuerligt arbejde med at forstå og udvikle de teori- og praksisforståelser, der allerede findes på professionshøjskolen. Dette vil styrke UCN's intentioner om "løsningsorienterede og tværfaglige kompetencer, funderet i stærke monofaglige identiteter" (UCN 2015: 2), fordi de enkelte fagmiljøer vil blive respekteret for de særlige måder og former, som de arbejder i, men miljøerne, undervisere og studerende vil via teori- og praksisdidaktikken samtidig blive udfordret til at eksplicite, hvordan de forstår og bruger relationerne mellem teori og praksis.

Progressionen i artiklen er inspireret af *topos-logos-analysemodellen*, som vi har anvendt i forskningen i teori og praksis (Knudsen 2012, Haastrup & Knudsen 2015), se figur 1.

Modellen relaterer viden (teori og praksis) til steder (de forskellige uddannelsessteder) i relation til UCN som ud-

dannelsesinstitution, således at teori og praksis er til stede både på uddannelsesstedet og praktikstedet. I denne artikel anvendes modellen til at formulere to former for kritik af Refleksiv Praksislæring i UCN. Først præsenteres en toposkritik (eller immanent kritik) af Refleksiv Praksislæring, dvs. en diskussion af UCN's måde tage udgangspunkt i deres lokale sammensætning af uddannelser. Dette følges op af en logos-kritik (eller transcendental kritik), hvor den fælles læringstilgang udsættes for en ekstern analyse og kritik efterfulgt af et konstruktivt løsningsforslag med udgangspunkt i *teori- og praksisdidaktikken*, som vi foreslår integreres i Refleksiv praksislæring

Topos-kritikken: Glem ikke diversiteten på jeres egne steder

UCN's beskrivelse af Refleksiv praksislæring minder som nævnt om projektpædagogikken fra RUC og AUC, men også om social læringsteori, virksomhedsteori, mesterlæringsteori og praksisfællesskabsteori, sådan som man kan læse det hos fx Jean Lave (Lave 2002), Schön (Schön 1987) m.fl. Fælles for social læringsteori er en stærk betoning af, at praksis er udgangspunktet for uddannelse og læring, og at den studerende skal lære noget med henblik på at bruge det. Til forskel fra i Refleksiv praksislæring så fremhæves underviserens betydning i den sociale læringsteori langt mere. Dvs. at der i den sociale læringsteori er et klart asymmetrisk forhold mellem underviser og den studerende, som det udbredte billede af forholdet mellem lærling og mester viser.

Kritikere som Jens Rasmussen (Rasmussen 2002) har hæv- det, at man med social læringsteori således ikke kan tale om undervisning eller læring, men snarere om socialisering. Dels fordi forholdet mellem lærer og elev ikke entydigt handler om faget og dets mål, og dels fordi den sociale læringsteori nærmest er antididaktisk i sin frisætning af mesteren til at didaktisere ved at producere. Refleksiv praksislæring inde- bærer dog ingen frisætning af underviseren, selvom pjecen til de studerende knap nok nævner underviseren og dennes opgaver. Der er derimod en stærk vægtning af læreproces- sens individuelle karakter:

”Den refleksive proces vil foregå både alene og sammen med andre. Det er en proces, hvor man er eftertænksom og overvejende i forhold til sin professions- udøvelse og læring. Der vil altid være tale om en indre proces for den studerende, hvor man vurderer sig selv og sin pro- fessionsudøvelse i forhold til professionen og andres professionsudøvelse.”

(UCN 2015: 5)

Det betyder, at læringsbegrebet i Refleksiv praksislæring også kan forstås med konstruktivismen. Dette tydeliggøres af referencen til Studieaktivitetsmodellen i Refleksiv praksis- læring, hvor studieaktiviteter initieret af underviseren sidestilles med aktiviteter initieret af de studerende. Det giver indtryk af, at det netop er i denne forstand, at Refleksiv praksislæring skal forstås som en didaktik, idet der er tale om en institutionsdidaktik for alle underviserne. Den skal demokratisere de studerendes læringsprocesser ved i nogen grad at gøre dem uafhængige af underviseren eller i hvert fald opbygge en anden relation til undervise- ren end den asymmetriske, som kendes fra underviser- styret undervisning og mesterlære. Og det er som en generel institutionsdidaktik, at det giver mening, at pjecen ikke nævner ordene *undervisning* og *didaktik*. For selvom det i første omgang ligner en støtte til den antididaktiske frisatte mester/underviser, så er det faktisk det mod- satte. Læreprocesserne er i høj grad didaktiserede, og UCN er meget opmærksom på at justere deres fælles læringstilgang, således at den matcher den eksisterende pædagogiske viden på området.

Så Refleksiv praksislæring kan ikke blot forstås med be- greber fra den sociale læringsteori, dvs. et fokus på unikke praksisser og samspillet mellem underviser og studerende,

men paradoksalt nok også med begreber fra konstrukti- vismen og generaliseringen af den studerendes proces. Refleksiv praksislæring søger at ophæve denne dikotomi ved ikke blot at tage udgangspunkt i erhvervslivets reale prak- sisser, men ved at didaktisere praksisorienteringen gennem innovationslabs, praktikophold, 'best practice' og næst- bedst praksis-overvejelser, case-arbejde etc., som skal sikre, at den studerendes viden og færdigheder bliver til kompe- tencer, som en vekslen ”mellem en teoretisk forståelse og en praktisk afprøvning” (UCN 2015: 6).

”På UCN vil vi markere os positivt ved, at vores dimittender er parate til fremtidens arbejdsmarked. Vi ønsker at være på forkant med arbejdsmarkedets kompetencebehov og uddanne mennesker, som er i stand til at tilegne sig ny viden, færdigheder og kompetencer, der kan kvalificere og udvikle praksis.”

(UCN 2015: 2)

Denne udtalte orientering imod erhvervslivets behov for bestemt viden, færdigheder og kompetencer er imidlertid en risikabel form for udgangspunkt i praksis. Så selvom UCN fremstiller det, som om udgangspunktet er de stude- rendes læreprocesser, så er det mest af alt et middel til at imødekomme UCN's egentlige mål: at tilgodese arbejds- markedets behov for viden, færdigheder og kompetencer. Dette understreges, hver gang pjecen nævner 'best practice' og lignende, hvor evidensbaserede undersøgelser har fast- slået fx et 'state of the art'. I dette hierarki lader UCN til at overse, at tre fjerdele af de nævnte studieaktiviteter in- debærer, at de studerende inddrages eller ligefrem initierer aktiviteterne på grundlag af ideer om studerende, der kan tage initiativer, har engagement og motivation til at sam- arbejde og skabe videndeling. Man synes også at forud- sætte, at der eksisterer eller kan opstå en form for uproble- matisk 'alignment' mellem studerendes og virksomhedernes interesser, samt at UCN ruste de studerende til at komme i arbejde, fordi de er på forkant med de til enhver tid efterspurgte kompetencer i virksomhederne. Man kunne her diskutere, om de studerendes motiver alene er at komme i job, for professionsbacheloruddannelserne kvalificerer jo i dag til efterfølgende at læse visse kandidatuddan- nelser. Dertil kommer, at mange studerende er moti- verede af andre personlige årsager, som fx at finde en

identitet gennem studierne¹. Det er desuden ikke sikkert, at UCN faktisk kender aftagernes og virksomhedernes behov for kompetencer, eller at denne efterspørgsel er efterstræbelsesværdig for en offentlig uddannelsesinstitution, fordi den ikke tager udgangspunkt i viden, men i behov. Således er det spørgsmålet, om UCN overhovedet kan – eller skal efterstræbe at kunne – levere svar på denne efterspørgsel. For hvis fokus flyttes væk fra den faglighed, som underviseren besidder, til den læreproces, som studerende skal gennemgå, så lades netop noget af den faglighed ude af syne, som de studerende skulle lære (Biesta 2009)².

Et fokus blot på den studerendes læreprocesser risikerer at udgrænse eller usynliggøre andre involverede praksisser. Det gælder, fx når der tales om et 'arbejdsmarked' for studerende. For virksomheder og erhvervsliv kan også have egne mål og måder at organisere læreprocesser for praktikanter såvel som for færdigt uddannede på. I den Refleksive praksislæring er der et ensidigt fokus på processerne mellem studerende indbyrdes og ikke på den didaktiske ramme, som UCN og underviserne sætter op for at muliggøre og fremme denne særlige måde at studere på. Det bliver fx tydeligt, når den Refleksive praksislæring mestendels nævner almene læringsprocesser og læringsrum i stedet for de specifikke professionspraksisser eller faglige praksisser, som de studerende bliver deltagere i på såvel uddannelses- som praktikstedet og senere på et arbejdssted.

Samlet set opslår UCN altså en fælles læringstilgang, som kan siges at indebære elementer både fra virksomhedsteoriens betoning af læring gennem praksis og konstruktivismens fremhævelse af læring gennem didaktik. UCN formulerer et træfpunkt mellem disse positioner ved at lade udgangspunktet i praksis være didaktisk, dvs. organisere brugen af praksis som læringsmiddel i case, 'best practice' etc. Denne dobbeltposition kan dog ikke undvige, hvad vi kan kalde tre immanente kritikker:

- 1 Dualiteten mellem henholdsvis et virksomhedsteoretisk læringsbegreb med udgangspunkt i forholdet mellem underviser og studerende og et konstruktivistisk læringsbegreb med udgangspunkt i den studerendes egen proces.
- 2 Diskrepansen mellem et udgangspunkt i erhvervslivet og i de studerendes læreprocesser, der fremstår som et hierarkisk mål-middel-forhold, og som følge heraf, at en orientering imod læring frem for undervisning indebærer en risiko for tab af den faglighed, som underviserne, de varierende uddannelsessteder, fagmiljøer, praksisser og arbejdsformer etc. besidder, og som de studerende gerne skulle blive en del af.
- 3 Diversiteten i UCN's fagligheder, rum og studerende gives ringe vilkår under en institutionsdidaktik, hvor en harmoniseret og standardiseret konstruktion får didaktikken og de specifikke og forskellige praksisformer mål og midler til at forsvinde fra fokus: De forsvinder ikke, fordi man ikke taler om dem, men de virker faktisk fortsat og kan modvirke intentionen.

Ser man imidlertid bort fra disse immanente kritikker, så er det mest interessante faktisk, hvordan UCN forsøger at formulere en fælles læringstilgang, som vil forbinde teori og praksis, og som vil understøtte tværfaglighed på "monofaglige identiteter" (UCN 2015: 2). Således vil vi i resten af artiklen fortsætte med en transcendent og opbyggelig kritik. Tanken er at nuancere den fælles institutionsdidaktik i retning af at tage udgangspunkt i diversiteten som et mål og et middel: et mål, der kan imødekomme UCN's mange interesser, og et middel til at tydeliggøre, hvordan de divergente fagligheder egentlig selv forstår og anvender relationerne mellem teori og praksis.

Logos-kritikken: Sådan kan diversiteten bruges med teori- og praksisdidaktikken

UCN's fælles læringstilgang indskriver sig i, hvad vi tidligere har kaldt 'professionsbacheloruddannelsernes problematik' (Haastrup & Knudsen 2015, Knudsen 2012). Med 'problematik' sigtes til, at uddannelserne forholder sig til tre spørgsmål, som ikke nødvendigvis lader sig løse, men netop identificerer professionsbacheloruddannelserne i modsætning til fx universitets- og erhvervsuddannelserne:

- 1 Professionsbacheloruddannelserne skal både uddanne til professionen og til videreuddannelse på kandidatniveau.
- 2 De skal veksle mellem uddannelses- og praktiksted.
- 3 Uddannelserne skelner mellem to vidensformer³, teori og praksis. Hos UCN kommer det til udtryk ved at rette fokus mod professionerne, praksis og læring, og ved at det er derigennem, at teori og praksis kan relateres i en balance.

I vores kvalitative feltarbejde⁴ med teori og praksis på professionsbacheloruddannelserne tog vi ud på otte uddannelsessteder og praktiksteder. Her fandt vi, at studerende, undervisere, ledere og praktiklærer/kliniske vejledere havde mange forskellige bud på, hvad teori er. De havde også mange forskellige brug af, hvad praksis er. Og de havde overraskende nok ingen vanskeligheder med at se relationerne mellem teori og praksis, men havde paradoksalt nok hver især relativt set kun én opfattelse af, hvordan teori og praksis

er relaterede. Disse teori- og praksisopfattelser var relateret til deres position som studerende, underviser, leder og praktiklærer samt det sted eller de steder, hvor de praktiserede. Det fik os til at forstå, at teori og praksis ikke blot må forstås som vidensformer, men også som kulturelle former (Haastrup & Knudsen 2015). En kulturel form vil sige, at mål, midler, årsager og virkninger afhænger af hinanden i fx en livsform og tilsammen udgør en position i relation til andre positioner eller livsformer. Således fandt vi, at opfattelser af teori og praksis ikke kan adskilles fra de livsformer, som de i øvrigt indgår i, fordi teori- og praksisforståelserne er fundamentale begreber i måderne at forstå, fx hvorfor man er underviser, studerende eller vejleder, hvad man bør gøre, hvad der formålet, og hvordan det kommer til udtryk (Højrup 2003).

For at komme til at forstå denne overraskende mangfoldighed i teori- og praksisrelationer gik vi til filosofien, nærmere bestemt til Estelle R. Jørgensen (2005) og Wilfred Carr (2006), som har præsenteret idehistoriske modeller for, hvordan teori og praksis relaterer sig til hinanden på forskellige måder. Her er det Jørgensen, der er gengivet i figur 2.

Figur 2. Teori- og praksisrelationer

Relationer	Grænser	Ontologi	Metodologi	Modeller
Dikotomi	Hårde grænser	Dualisme	Deskriptiv	T P
Polaritet	Bløde grænser	Polaritet	Deskriptiv	T <---> P
Fusion	Ingen grænser	Holisme	Normativ	(T + P)
Dialektik	Vekselvirkende grænser	Epistemologi	Deskriptiv og normativ	T ->-<- P

Jorgensen identificerer fire teori-praksis-relationer:

- 1 I den dikotomiske model betragtes teori og praksis som gensidigt udelukkende, idet de hver især antager former, som defineres ved ikke at indeholde den anden, sådan som de fx findes i matematik, grammatik, teoretisk fysik etc.
- 2 Den polære model tager hverken udgangspunkt i teori eller praksis, men i selve testen af teori og praksis, sådan som det fx findes i empiriske studier af 'best practice' eller 'what works' (Biesta 2007).
- 3 I fusionsmodellen er adskillelsen mellem teori og praksis opløst i et normativt udgangspunkt for at undersøge, hvad det gode liv er, frem for at antage en adskillelse, der risikerer, at et fokus på teori fører til instrumentalisme, og at en overdreven praksisorientering skaber aktivisme. Fusionsmodellen er udbredt på velfærdsuddannelserne.
- 4 Den dialektiske model adskiller sig fra de øvrige ved ikke at tage udgangspunkt i en ontologi om teori og praksis, men i en epistemologi om, hvad relationer kan føre til af erkendelse. Teori og praksis betragtes derfor som forskellige, men gensidigt afhængige, og dette udgangspunkt genfindes fx i en del samfundsvidenskabelig og humanistisk forskning, hvor man fortrinsvis beskriver frem for at foreskrive handlinger (Knudsen 2014a).

Det er en udbredt opfattelse, at det er svært, men ideelt set muligt at forbinde teori og praksis. Som det fremgår af både Jorgensens og Carrs modeller, så afhænger det imidlertid af, hvilken teori- og praksisforståelse, der anlægges i det konkrete tilfælde. Den dikotomiske relation kan netop *ikke* bygge bro, for teori og praksis er gensidigt udelukkende. Det ser man fx i undervisning i grammatik, anatomi, teoretisk fysik, matematik etc. I den polære relation er brobygning mulig, for selvom teori og praksis er forskellige, så kan man via 'trial and error' erfare det, og det kommer typisk til udtryk som 'best practice' og 'what works', hvilket i modsætning til den dikotomiske model også gør denne model handlingsvejledende. Det er fusionsmodellen også, men ud fra et etisk perspektiv, hvor spørgsmålet ikke handler om, hvorvidt man kan skelne mellem teori og praksis, for det kan man ikke, og brobygning bliver ligeledes absurd. For teori og praksis er allerede forbundne i spørgsmål om, hvordan man skaber og sikrer det gode liv, hvilket typisk ses i en velfærdsuddannelse som pædagoguddannelsen, men

også i lærer- og sygeplejerskeuddannelserne. I den dialektiske relation er brobygning igen mulig, men til gengæld er den ikke handlingsvejledende, men forståelsesorienteret. Det kommer typisk til udtryk i undervisernes praksis og i studieordningerne, hvor teori og praksis beskrives ved, at de kan berige hinanden.

Forfattere til *Refleksiv praksislæring – uddannelse* i virkeligheden må i lyset af denne skelnen spørge sig selv, hvilken teori- og praksisrelation de udtrykker – og vigtigere endnu – må der være overvejelser over, om det er hensigtsmæssigt kun at skelne på én måde. I Jorgensens model og i vores forskning ser vi ingen grund til at fejre den ene relation frem for den anden som den bedste form. Alle fire relationer mellem teori og praksis har deres fordele, og de giver hver især mening i de sammenhænge, hvori de bruges. Ikke alt kan læres gennem en helholdsvis dikotomisk, polær, fusionær eller dialektisk relation mellem teori og praksis, for noget indhold giver bedst mening adskilt fra praksis, andet handler om at afprøve teoretiske modeller og praktiske forhold, noget tredje bliver båret af et etisk sindelag, og noget fjerde handler om at forstå og forklare gennem analyser. I vores bog *Teori- og praksisdidaktik* pointerer vi således, at uddannelser, undervisning og læreprocesser er forankrede i kulturelle praksisser, som må reflekteres og udvikles (Hastrup & Knudsen 2015).

Hvordan kan UCN, uddannelserne, studerende, undervisere og ledere så arbejde med diversiteten i teori- og praksisrelationerne? Hos både Carr (2006) og i vores forskning er det i hvert fald en pointe, at dette arbejde er nødvendigt. For problemet er ikke nær så meget et 'gap' mellem teori og praksis, som det er 'gaps' (i flertal) mellem forskellige teori- og praksisforståelser. Når vi har kunnet konstatere, at teori- og praksisforståelserne også er kulturelle former, så angiver det samtidig, at der potentielt er en teori- og praksiscentrisme på spil. Så et arbejde med forskellige teori- og praksisrelationer kan med fordel forstås som en bevidstgørelses- og overskridelsesproces, hvor igennem det søges tydeliggjort, hvilken teori- og praksisforståelse der gøres, om denne er hensigtsmæssig, og om den eventuelt hellere skulle være en anden. Til det formål har vi ladet os inspirere af Thomas Højrup (2003) skelnen mellem det teoretiske, det metodiske og det empiriske værksted. Hvert værksted handler om at granske, hvilke forudsætninger, viden og praksisser der allerede gøres. Vi er dertil inspireret af Lene Tangaards (2010, 2013) kreativitetsforskning og hendes påpegning af, at kreative, overskridende forløb består af tre gensidigt afhængige processer:

- 1 En indlejring i fagets traditioner.
- 2 Eksperimenter og fuskeri.
- 3 En modstand fra det materiale, som man arbejder med.

I vores teori- og praksisdidaktik foreslå vi således at samtænke følgende dele:

- **Værksteder** Teoretisk, metodisk og empirisk.
- **Processer** Indlejring, eksperiment og modstand.
- **Teori- og praksisforståelser** Dikotomi, polaritet, fusion og dialektik.

Det skal forstås sådan, at bevidstgørelsen og en evt. overskridelse af teori- og praksiscentrismer, som vi har konstateret i vores feltarbejde, kunne gøres ved, at man i hvert værksted gennemløb alle tre kreativetsprocesser og sigtede på at kortlægge, hvilken eller hvilke teori- og praksisforståelser, der er på spil. Dette kan imidlertid ikke konstateres som en diagnosticering uafhængigt af tid og sted, men må netop tage udgangspunkt i de konkrete situationer, som fx erfares på uddannelsesstedet. For at give et eksempel på, hvordan en sådan situation kan være udgangspunktet for en teori- og praksisdidaktik, vil vi gerne citere en lærerstuderende, Signe, da hun er vendt tilbage fra praktikken på første år af sin uddannelse:

"Jeg synes, da vi forberedte vores praktik, da havde vi al teorien med, vi havde lært, og vi gik rigtig meget op i læringsstile, og vi skulle ud og prøve en masse teori af. Jeg havde et billede inde i hovedet af, at seminariet ville have, at vi som nye lærere skulle ud, og så skulle vi være anerkendende, og de skulle sidde i vindueskarmene, og der skulle ikke være så meget almindelig tavleundervisning, det skulle være en helt anderledes skole. Og så kommer vi ud, og så var det bare overhovedet ikke... – Det hang slet ikke sammen alt det her teori om, at det skulle være så åbent og anderledes, sådan var det jo ikke ude i klassen. [...] Og vi fandt hurtigt ud af, at det nyttede bare ikke noget, og alle de her ting hang ikke sammen, og teorien hang ikke sammen. Det, vi havde planlagt, var rigtig skidt, og da vi så kom tilbage igen, så bruger vi så teori på at reflektere over vores praktik."

(Signe, studerende efter praktik)

Dette eksempel viser, hvordan Signe og hendes gruppe har været i det teoretiske værksted og oplevet en indlejring i traditionen via læringsstilteori og gruppens store forberedelse. De eksperimenterede med teoriens rækkevidde, men valgte en anden teori i efterbearbejdningen og analyse. De oplevede en modstand i form af teoriens ringe måder at foreslå alternativ undervisning på. Signe og gruppe er også i det metodiske værksted i form af en indlejring i læreruddannelsens gængse undervisningsmetoder, som er videregivet fra vejleder. De eksperimenterer under praktikken med disse anerkendelsesmetoder og oplever modstanden, ved at teorien ikke kan skabe den forventede anerkendelsesorienterede undervisning. Signe og hendes gruppe er også i det empiriske værksted og erfarer indlejringen i traditionerne på skolen via lærere, elever og undervisning. De eksperimenterer med at bruge hele undervisningslokalet, men oplever modstanden som en konkret erfaring af teoriens foreskrevende nederlag.

Denne analyse kan vise, at vejlederen har formidlet en bestemt teori og metode til de studerende, som de har afprøvet i dens handlingsvejledende form, og der må således være tale om enten en polær eller fusionær teori- og praksisforståelse. Signe fremhæver – i sin læsning af læringsstilteorien – teorien for dens anerkendende og heraf etisk bevidste indhold frem for dens evidensbaserede kvaliteter, hvilket peger på, at Signe og gruppe har praktiseret en fusionær teori- og praksisforståelse. Da de imidlertid afprøver denne handlingsvejledende teori i praktikken, så viser den sig ikke at fungere, og i efterbearbejdningen foretrækker de at se på teorien og deres praktikophold i et andet teoretisk perspektiv, hvilket kunne antyde, at da Signe og gruppen er tilbage på uddannelsesstedet, har de bevæget sig hen i en dialektisk teori- og praksisforståelse. Denne bevægelse må siges at være ganske logisk, al den stund at praktikken og dens forberedelse indebar, at de studerende skulle være i stand til at handle, og at praktikbearbejdningen ikke længere er underlagt denne handletvang, men derimod kan frigive en undersøgende analyse, hvor fokus er på en forståelse af, hvad der foregik.

Konklusion: Refleksiv praksislæring i et perspektiv af teori- og praksisdidaktik

Vi har i denne artikel præsenteret tre immanente kritikker samt en transcendental, opbyggelig kritik af UCN's fælles læringstilgang, Refleksiv praksislæring. Konklusionen er, at Refleksiv praksislæring kan siges at lide af immanente modsætninger ift. det valgte læringsbegreb, relationerne mellem faglighed og arbejdsmarked, men ikke mindst ift.

relationerne mellem uddannelsernes mange forskelligheder. Alle deltagere er virksomme i praksisfællesskaberne, og ved kun at fokusere på den studerendes læring overser man, at virksomheder, praktiksteder og vejledere er aktive deltagere og didaktikere. Det risikerer at gøre de udmærkede tiltag og undervisningsmetoder, som opridses i UCN's uddannelser, til én gang vedtagne ydre teknikker i stedet for former for læring i stadig udvikling i fælles Refleksiv praksislæring for alle deltagere.

Vi har dertil bidraget med en transcendent og opbyggelig kritik baseret på vores bog *Teori- og praksisdidaktik*. Med denne foreslår vi, at for at Refleksiv praksislæring som en institutionsdidaktik skal kunne hænge logisk og empirisk sammen, så må det implicere, at UCN's fire former for studieaktiviteter og tre rum for læring og de heraf følgende talrige og forskellige læringsituationer indebærer, at teori og praksis ikke blot kan være relaterede på én måde. Det vil i vores perspektiv være en fordel for de faglige miljøer og heraf følgende tværfaglige muligheder, at hvert fagligt miljø kunne eksistere uden at skulle reduceres til læringstilgang, hvor teori og praksis kun kan relateres til hinanden i én forstand. Dertil kommer, at fagmiljøernes teori- og praksiscentrismer også må udfordres gennem den skitserede teori- og praksisdidaktik, således en bevidstgørelse og evt. overskridelse kan åbne miljøet for andre miljøer. Denne åbning består i, at hvert miljø taler med hinanden og andre miljøer i et metasprog om teori og praksis, hvorigennem det skal gøres klart, at teori og praksis kan relatere sig til hinanden på mange forskellige måder og med gode grunde. Studerende, undervisere og ledere kan på den måde på forhånd italesætte og ligefrem planlægge undervisningen og designe uddannelserne med en bevidsthed om, hvordan, hvor, hvornår og hvorfor de forskellige teori- og praksisforståelser er i spil (Knudsen 2014b). For det er i kombinationerne af flere teori- og praksisforståelser, at uddannelserne hver i sær opnår deres fælles formål: at uddanne de studerende på en måde, hvor professionsbacheloruddannelsernes problematik er søgt løst på gennemskuelige måder.

1. Se fx Hastrup & Knudsen (2015) for en undersøgelse af, hvordan forskellige studerende, undervisere og praktiklærere forholder sig til, om og hvordan uddannelsen skal føre til arbejde i professionen.
2. Se fx Biesta (2009) for en analyse af, hvordan læringsbegrebet økonomiserer uddannelsesforholdet, og hvordan Biesta foreslår et nyt sprog om tillid, transcendent vold og ansvar som en del af et nyt sprog om uddannelse.
3. Der er ikke plads til at uddybe det her, men i bogen *Teori- og praksisdidaktik* skelner vi mellem seks aristoteliske kundskabsformer, der alle indeholder både teori og praksis, men er adskilt fra hinanden ift. deres situative brug (Hastrup & Knudsen 2015, Knudsen 2012, Eikeland 2008).
4. Se projektets metodedesign i Hastrup & Knudsen (2015).

Litteraturliste

- Biesta, G.J.J. (2007). *Why "What Works" Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic deficit in Educational Research*. *Educational Theory* 57: 22.
- Biesta, G.J.J. (2009). *Læring retur*. København: Forlaget UP – Unge Pædagoger.
- Carr, W. (2006). *Theories of Theory and Practice*. *Journal of Philosophy of Education* 20(2), 177-186.
- Eikeland, O. (2008). *The Ways of Aristotle: Aristotelian Phronêsis, Aristotelian Philosophy of Dialogue, and Action Research*. Bern: Peter Lang.
- Haastrup, L., Hasse, C., Jensen, T.P., Knudsen, L.E.D., Laursen, P.F. & Nielsen, T.K. (2013). *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne. Sammenfattende rapport*. København: KORA – Det nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Haastrup, L. & Knudsen, L.E.D. (2015). *Teori- og praksisdidaktik*. København: Forlaget UP – Unge Pædagoger.
- Højrup, T. (2003). *State, Culture and Life-Modes. The Foundations of Life-Mode Analysis*. Hants: Ashgate Publishing Limited.
- Jorgensen, E.R. (2005). *Four Philosophical Models of the Relationship Between Theory and Practice*. *Philosophy of Music Education Review* 13(1).
- Knudsen, L.E.D. Knudsen (2012). *Teori og praksis i læreruddannelsen. Kundskabsformer, kultur og kropslighed*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Faculty of Arts, Aarhus Universitet.
- Knudsen, L.E.D. (2014a). *Teori og praksis er en kulturel problematik – En case fra læreruddannelsen*. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 2/2014, 83-92.
- Knudsen, L.E.D. (2014b). *Lærerstuderende lærer teori og praksis i mange former*. *Unge Pædagoger* 2/2014, 93-100.
- Lave, J. (2002). *Læring, mesterlære og social praksis*. I: Nielsen K. & Kvale, S. (red.). *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, J. (2002). *Mesterlære og den almene pædagogik*. I: Nielsen K. & Kvale, S. (red.). *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in Professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Tanggaard, L. (2010). *Kreativitetens materialitet*. *Nordiske Udkast* (1+2), 2010.
- Tanggaard, L. (2013). *A situated model of creative learning*. (Key-note speech at EERA, Istanbul, September 2013).
- UCN (2015). *Refleksiv praksislæring*. Lokaliseret d. 5.10.2015 på: <http://blad.ucn.dk/Refleksivpraksislaering/>