

Empiri i teopædagogik

Peter Hobel, november 2024

Dette paper diskuterer, hvilken empiri pædagogikumkandidaterne skal producere til deres teopædagogiske opgaver, hvordan de kan producere dem, og hvordan de kan analysere dem. Paperet har også relevans i forhold til pædagogikumkandidaternes aktionslæringsopgaver og det fagdidaktiske projekt.

'Empiri' kan være systematiserede erfaringer og iagttagelser, der anvendes som grundlag for analyse og refleksion. Fx forløbsbeskrivelser, observationer af eller refleksionsskriv over egen undervisning, undervisningsevalueringer (egne, elevernes). 'Empiri' kan også være læremidler, herunder egenproducerede materialer, og det kan være elevprodukter. Det kan være progressionsplaner mv. produceret på skolen, og læreplaner mv. fra undervisningsministeriet. (Se videre i skemaet nedenfor).

I al den tid teopædagogik har eksisteret, har kandidaterne skullet tage udgangspunkt i et af deres undervisningsforløb og foretage en didaktisk undersøgelse og analyse med udgangspunkt i dét. Der er altså altid indgået empiri som kandidaten selv skulle producere, i opgaverne. Når diskussionen om empiri kommer op nu, skyldes det måske, at der i den offentlige debat er fokus på effektstudier og evidensstudier og på, hvilken empiri der er relevant til disse. Teopædagogik er dog ikke tænkt som et effekt- eller evidensstudie. Teopædagogik er tænkt som en opgave, hvor man træder et skridt tilbage fra hverdagens planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning og reflekterer over dette og over, hvordan man kan udvikle sin undervisning. Man viser, at man er i flow som reflekterende praktikker.

Empiri til didaktisk analyse

De typer af empiri, der bliver nævnt i nedenstående skema, er typer af empiri, som vi allerede ser i teopædagogik opgaverne. Det kan måske forekomme overvældende med et sådant skema, men det er det ikke. Det afspejler dét, der sker. Man kan sige, at kandidater med teopædagogik træner at arbejde med didaktisk analyse på en måde, der peger frem mod afrapportering af udviklingsprojekter på skolen. Et arbejde, de senere kan blive en del af, og som i nogle tilfælde foregår i samarbejde med forskere (Christensen og Hobel, 2021).

Paperet adresserer tre spørgsmål:

- Hvilken empiri skal kandidaterne producere til deres teopædagogiske opgave? Se skemaet side 3-4.
- Hvordan er forholdet mellem produktion af empiri, analyse af empiri og refleksion over analysens resultater? Se bullets herunder på side 2.
- Hvilken empiri skal med, hvis vi ser teopædagogik som en caseopgave, og hvilken skal med, hvis vi ser den som en aktionslæringsopgave? Se side 5-6.

Udgangspunktet for de følgende overvejelser er, at der i teopædagogik foretages didaktisk analyse. Didaktisk analyse er didaktikkens konstituerende vidensform (Krogh et al., 2016:10 og 16). Denne analyse, som kan kaldes didaktisering (Krogh, 2020:572f), skaber didaktisk viden. Det sker både i forbindelse med beslutninger og valg i den daglige praksis, og det sker i forbindelse med

refleksioner over disse beslutninger, der igen virker tilbage på praksis. Teopædagogikens genre er didaktisk undersøgelse, analyse og refleksion adresseret til peers (Hobel, 2024:14, 22).

I forbindelse med teopæd-opgaven giver det mening at opdele den didaktiske analyse i tre trin eller faser: Didaktisk undersøgelse, didaktisk analyse og didaktisk refleksion, dvs. refleksion over, hvordan ens didaktiske praksis kan udvikles.

En teopædagogik diskuterer altså, hvordan man kan udvikle en didaktisk praksis. Man træder et skridt tilbage og reflekterer over dét, man gør til hverdag, nemlig underviser, og man gør det forankret i didaktisk teori.

Empiri og den didaktiske analyses struktur

Opgaveformuleringerne til teopædagogikene lægger op til, at man skal gennemføre undersøgelser af egen praksis.

Forud for produktion af empiri skal man udarbejde et udkast til en problemformulering. Den skal adressere et påtrængende didaktisk problem og give modstand. Der skal være noget, man undrer sig over. Derefter producerer man den empiri, der kan anvendes til arbejdet med problemformuleringen.

Arbejdet med empiri falder i tre faser: I den første fase producerer man empirien, i den anden analyserer man den under inddragelse af teori, og i den tredje reflekterer man over analysens resultater med henblik på at forstå, justere og ændre praksis, eller i første omgang at opstille mulige handlescenarier.

Opstillet i punktform kan det sammenfattes således:

- 'Undersøgelse' er den empiriske undersøgelse af feltet. Her produceres den empiri, der skal analyseres for at kunne besvare problemformuleringen (som derfor skal foreligge i en foreløbig form, inden arbejdet med at producere empiri indledes). Man kan derfor sige, at man 'undersøger', før man skriver opgaven. Man producerer i undersøgelsesfasen den empiri, der er udgangspunktet for teopædagogikene. Men undersøgelsesfasen afrapporteres også i teopædagogikene: man redegør for, hvilken empiri der er udgangspunktet, og for, hvordan den er produceret.
- På baggrund af undersøgelsen (og problemformuleringen) foretages en teoretisk 'analyse'. Med udgangspunkt i relevant teori analyseres de valg, der er blevet truffet i forbindelse med planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af forløbet. Analysens pointer er altså teoretisk begrundet, ligesom de foreslåede handlescenarier (se næste bullet) også er det. Analysen er omdrejningspunktet i teopædagogikene – dét, der afsættes mest plads til. Men analysen tager som sagt udgangspunkt i undersøgelsen og problemformuleringen og ...
- ... analysen leder over i 'den didaktiske refleksion', som retter sig mod, hvad man kan og bør gøre fremadrettet. Altså mulige justeringer og ændringer af egen didaktisk praksis, men også handlescenarier, der har mere omfattende og længere perspektiver og fx kan pege frem mod udviklingsarbejder på egen skole.

De tre faser er ikke en lineær, men en iterativ proces. Det vil sige en proces, hvor man ikke færdiggør et punkt ad gangen, men hele tiden retter til i de forskellige punkter under indtryk af det, man har skrevet i de andre. Det sker alt sammen med problemformuleringen som udgangspunkt –

men den bliver selvfølgelig også rettet til, justeret og forfinet i processen. I processen kan det være nødvendigt at producere mere empiri, at justere problemformuleringen, at præcisere analysens fund i forbindelse med formulering af handlescenarier, etc.

Empiriformer i teopædagogik – bud på en oversigt.

I skemaet nedenfor følger en liste op over empirityper, der er knyttet til det mikro-, meso- og makrosociale niveau (spalte 1-3). I spalte 4 og 5 følger oplysninger om, hvordan empirien produceres og derefter analyseres. En sjette spalte – 'reflekteres' – kunne være tilføjet, men den er udeladt, fordi der ville komme til at stå det samme i alle felterne, nemlig noget a la 'teoriinformeret refleksion over didaktisk udvikling'.

Skemaet er specifikt knyttet til produktion af empiri i forbindelse med arbejdet med at skrive en teopædagogik. Som allerede nævnt er netop disse empirityper ofte integreret i teopædagogik, og skemaet kan bruges til at diskutere, hvilke typer der vil være de vigtigste i den konkrete opgave, og hvordan man producerer, analyserer og reflekterer dem.

Skemaet prætenderer ikke at være fuldstændig dækkende, men forsøger dog at systematisere de typer af empiri, der nok er de væsentligste i teopædagogik. Skemaet er naturligvis heller ikke en lærebog i, hvordan man producerer og analyserer empiri. Metoderne er her blot nævnt eller antydning.

Skemaet skal forstås heuristisk; det vil sige, at det bidrager til at udvikle viden gennem en systematisk afsøgning og afprøvning af muligheder.

Det er vigtigt at understrege, at skemaet ikke må læses helt lineært. Udgangspunktet for teopædagogik formelt er et undervisningsforløb. Men den valgte forløbsplan er valgt, fordi den adresserer opgavens tema og problemformuleringen. Det valgte problem går forud for valg af forløbsplan. Ligeledes understøtter empiri fra det mesosociale og det makrosociale niveau analysen på det mikrosociale niveau, men refleksioner på disse to niveauer kan være udgangspunktet for opstilling af en problemformulering, der er relevant i forhold til den konkrete undervisning. (Disse tre niveauer forklares i skemaet og uddybes i teksten efter skemaet).

Niveau	Underniveau	Empiri-type	Producers	Analyses ¹
Mikrosocialt. Den konkrete undervisning. Klasserums-kulturer.	Planlægge undervisning	Forløbsplan FIMME	Indsamle forliggende dokumenter	Dokumentanalyse Teoretisk analyse af de overvejelser, der ligger i forløbsplanen.
		Elevforudsætninger	Undersøgelse, interviews	Teoretisk analyse
	Gennemføre undervisning	Selv-observation	Beskrivelse af undervisning og	Teoretisk analyse.

¹ Her er der som sagt kun tale om antydninger (ligesom der for så vidt også er det i spalte 3 og 4). En uddybning må foregå på AD- og FD-kurserne.

		Andres observation	refleksion skrevet umiddelbart efter et modul/en begivenhed. Beskrivelser af og refleksion over undervisning.	Teoretisk analyse.
	Evaluerer undervisning	Interviews Spørgeskema Elevtekster m.v.	Fx livsverdensorienterede, semistrukturerede interviews. Survey-redskaber Indsamlede dokumenter	Fx diskursanalyse af interviews Fx frekvensanalyse Dokumentanalyse – tegn på læring
	Opsamling	FIMME-model, inkl. om elevforudsætninger	Skrives på baggrund af ovenstående. Producers som dokument til opgaven. Observation, evt. interviews	Teoretisk analyse.
		Elevforudsætninger, elevtyper og karakteristik af klasserumskulturerne.		Teoretisk analyse.
Mesosocialt. Institutionen. Skolekulturen.		Lokale skole-dokumenter, der kontekstualiseres empiri fra det mikrosociale niveau. Interviews med centrale aktører på institutionen. Karakteristik af skolekulturerne, herunder elevtyper på skolen.	Indsamle og udvælge foreliggende dokumenter. Fx livsverdensorienterede, semistrukturerede interviews. Foreliggende dokumenter på skolen.	Dokumentanalyse, fx diskursanalyse. Fx diskursanalyse af interviews. Teoretisk analyse.
Makrosocialt. Det samfundsmæssige niveau. Skolen i samfundet.		Læreplaner Andre styredokumenter Dokumenter fra den politiske diskursorden.	Indsamle og udvælge foreliggende dokumenter. Samme.	Dokumentanalyse. Fx diskursanalyse. Samme.

På baggrund af skemaet vender vi tilbage til spørgsmålet om empirien og den didaktiske analyses struktur.

Udgangspunktet for den didaktiske analyse i teopædagogik er det mikrosociale niveau, dvs. aktiviteterne i klasselokalet, undervisningen. Det understreges i opgaveformuleringen, når det siges, at kandidaten med udgangspunkt i en problemformulering skal analysere og vurdere et af sine undervisningsforløb.

Men opgaven skal også pege ud mod det makrosociale og det mesosociale niveau. Det makrosociale niveau adresserer de samfundsmæssige rammebetingelser for skole og undervisning og elevforudsætning, mens det mesosocialt niveau adresserer de institutionelle forhold på en given skole, herunder organisering af arbejdet i faggrupper, teams omkring større skriftlige opgaver, mv. Det mikrosociale niveau adresserer den konkrete planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning. Ændringer sker hurtigst på det mikrosociale niveau. Lærerens erfaringer omsættes til ny praksis. Ændringer sker langsommere på det mesosociale niveau (fx strategi- og udviklingsplaner) og måske langsomt på det makrosociale (læreplansændringer, reformer af de gymnasiale uddannelser). På alle niveauerne er de grundlæggende didaktiske spørgsmål – hvorfor, hvad, hvordan, hvor, hvornår og hvem – i spil.

Undersøgelsen stræber efter validitet, det vil sige gyldighed. Teopædagogikens undersøgelse finder sted i 'naturlige omgivelser' – undervisning i klasserummet i en gymnasial uddannelse. Man kan derfor tale om økologisk validitet, hvilket betyder, at hvis undersøgelsen og analysen er metodisk og teoretisk holdbar og transparent gennemført, er resultaterne gyldige for den kontekst, hvor empirien er blevet produceret, og de kan dermed være udgangspunkt for didaktisk refleksion over, hvordan man bør justere eller ændre praksis. Gustavsson (2001) siger, at de har lokal gyldighed i første omgang. De handlinger eller aktioner, der er udført lokalt, kan reformuleres og afprøves af andre, og de nye resultater vil bidrage til valideringen af resultaterne. Der er tale om en fortsat didaktisk debat på baggrund af undersøgelse, analyse og refleksion, der kan foregå som samtaler om planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning, om justering og ændring af undervisning og om interventionsprojekter, om lærer-forsker-samarbejde, mv.

Empirien anvendes altså ikke til effekt- eller evidensstudier. Gennem teopædagogik viser kandidaten, at hun er reflekterende praktiker, der kan træde et skridt tilbage og observere og reflektere over sin undervisning og på den baggrund overveje, hvordan undervisningen kan udvikles. Hun er i et dynamisk rum, der også peger ud mod refleksion sammen med kolleger.

Empiri i case- og aktionslæringsopgaver

Teopædagogik er nok oprindelig tænkt som en case-opgave (Beck, 2019:38ff). Det vil sige en opgave, hvor en case analyseres. Casens udgangspunkt er et empiri-tekstkorpus, som er produceret af den, der skriver teopædagogik med udgangspunkt i problemformuleringen. Jf. skemaet. Tekstkorpuset adresserer et didaktisk tema (jf. opgaveformuleringens tema) og didaktiske situationer i en bestemt kontekst (som udgangspunkt skriverens undervisning). Kandidaten producerer (kolonne 4) empiri (kolonne 3) fra sit undervisningsforløb, der ses som en case, og casen gøres til genstand for didaktisk undersøgelse, analyse og refleksion (kolonne 5). Det foregår metodisk stringent og under inddragelse af relevant teori og peger frem mod opstilling af mulige handlescenarier og ændring af praksis.

Mange kandidater kalder deres opgave for aktionslæring (Beck, 2019:49ff). Opgaven kan sagtens skrives på baggrund af empiri produceret i et aktionslæringsforløb, men det er ikke et krav. Også

her er problemformuleringen udgangspunktet for produktion af empiri. Hvis man gør det, tager man udgangspunkt i en case (undervisningsforløb 1), som man analyserer og reflekterer, hvorefter man på baggrund af den indsigt, man er nået frem til, gennemfører undervisningsforløb 2, hvor man afprøver sine nye indsigter. Der bliver tale om et dobbeltloop, hvor man ikke bare reflekterer over, hvordan man kan udvikle sin undervisning på baggrund af en case, men også afprøver det handlescenarie, der er resultatet af refleksionen. På dén måde opfylder man opgaveformuleringens krav om, at analysen og refleksionen skal anvendes til at overveje, hvordan man kan udvikle sin undervisning.

Hvis man arbejder med et aktionslæringsforløb, må ovenstående skema altså udvides, så dobbeltloopet integreres. I caseopgaven designes et forløb, der 'passer' til teopæd-temaet. I aktionslæringsopgaven starter man ideelt set med at lave en problemformulering og opstille en aktionsplan. I forlængelse af planen formulerer, gennemfører og evaluerer man et forløb (første loop) og efter didaktisk refleksion over forløbet gennemfører man endnu et forløb (andet loop). Teopædagogik bliver en analyse og refleksion over dobbeltloopet.

Det er nok de færreste kandidater, der har overskud til at gennemføre et dobbeltloop, men aktionslæringsopgaven kan også gennemføres i en reduceret udgave, hvor udgangspunktet ikke er et gennemført forløb, der 'passer' til teopæd-temaet, men et forløb gennemført på baggrund af en aktionsplan – det kan fx være et undervisningsforløb designet på baggrund af en undren eller en udfordring: hvorfor læser mine elever ikke lektier, hvorfor siger de ikke noget, hvad engagerer de sig (ikke) i i mit fag, etc.? I dette tilfælde er det første loop, der bliver analyseret og reflekteret i teopædagogik. Kandidaten kan i diskussionsafsnittet inddrage nogle overvejelser over, hvordan andet loop ville kunne gennemføres. Dermed antyder man også, at man er et flow, hvor man aldrig bliver færdig med refleksionen over sin undervisning. Jf. oven for om den stadige reformulering og rekontekstualisering af aktioner.

Under alle omstændigheder er der tale om, at kandidaterne i teopædagogik foretager didaktisk analyse og refleksion på baggrund af en undersøgelse af egen undervisning. Og dermed bliver kandidaternes arbejde med teopædagogik en illustration af formålet med den vekseluddannelse, som pædagogikum jo er, hvor teori og praksis mødes med det formål at udvikle kandidaten som underviser.

Referencer:

Beck, S. (2019). *Didaktisk tænkning på arbejde*. Frydenlund.

Christensen, T.S. og Hobel, P. (2021). Refleksioner og reformuleringer i didaktisk udviklingsarbejde – to skrivedidaktiske cases om forsker-praktikker-samarbejde i gymnasiet. I *Tidsskriftet Sammenlignende Fagdidaktik* nr. 6. Side 51-70.

<https://tidsskrift.dk/sammenlignendefagdidaktik/issue/view/8834>

Gustavsen, B. (2001). Theory and Practice: The Mediating Discourse. I Bradbury, H. og Reason, P. (red.). *Handbook of Action Research*, pp. 17-27. Polity Press

Hobel, P. (2024). *Teopædagogik – produkt og proces*. Frydenlund.

Krogh, E.; Qvortrup, A.; Christensen, T.S. (2016). *Almendidaktik og fagdidaktik*. Frydenlund.

Krogh, E. (2020). Fagdidaktik. I Dolin, J. m.fl. (red.). *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. 4. udgave. Side 561-576. Hans Reitzels Forlag.