

# DEN PÆDAGOGISKE DISKURS I LÆRERUDDANNELSEN

*- formål, indhold og undervisningsmetoder*

En komparation af læreruddannelserne  
HSN, Drammen, VIA, Aarhus og HÍ, Reykjavík

Ph.D-afhandling

Hans Harryson



FRÓÐSKAPARSETUR  
FØROYA



AARHUS  
UNIVERSITET

ISBN: 978-87-7507-431-0  
DOI: 10.7146/aui.282.197

## ENGLISH SUMMARY

*"The pedagogical discourse in teacher education – purpose, content and teaching methods. A comparative study of the teacher education in HSN, Drammen, VIA, Aarhus and HÍ, Reykjavík"*

This thesis explores the purpose of pedagogical courses (i.e. pedagogy and related fields) in teacher education degrees in the 2010s and how these courses contribute to develop both teacher competences and teaching competences.

The thesis is a comparative analysis of three Nordic teacher education degrees, namely

- The teacher education degree at HSN, Drammen (NO)
- The teacher education degree at VIA, Aarhus (DK)
- The teacher education degree at HÍ, Reykjavík (IS)

To gain an understanding of the role of the pedagogical courses at the three teacher education degrees, I have employed

- Document analysis
- Semi-structured interviews

The document analysis has covered both governmental documents (e.g. laws and executive orders) and institutional documents (e.g. curricula).

The persons interviewed represent

- Educators of courses in pedagogy
- Final year students
- Graduates

Though using two different research methods, I have employed cross-sectional data indexing. This means I have used the same set of indexing categories for both the document analysis and the interview analysis.

In processing the data, I have used etic coding (or predetermined coding). The categories I have operated with in organising the data are

- Titles and size (in ECTS) of pedagogical courses
- Learning outcomes
- Thematic and theoretical content
- Teaching methods
- Methods of examination
- Practical application
- Positioning – differences between pedagogical courses on one side and teaching subjects on the other

In the thesis, pedagogical courses are seen as a unique discourse in teacher education degrees, in which the teaching profession is expressed in certain ways, and where attempts are made to

prepare students in teacher education for their profession in different ways than in teaching subject courses and in practicums.

In analysing the data, I use discourse analytic (DA) reading strategies. The reason for using DA is my interest in how policy makers on different levels, educators, students and graduates understand and articulate the pedagogical discipline's role and unique challenges in teacher education degrees today.

Among the central findings of my research are:

- (1) The pedagogical discourse is a relatively isolated discourse in teacher education.
- (2) The pedagogical discourse has expanded over the past decades and covers today areas that previously belonged to the teaching subjects, the academic field, information technology etc.
- (3) Although the pedagogical discourse has expanded and has expanded in different directions in the various countries, a marked 'typicality' can be traced across national borders. The pedagogical discourse typically discusses cross-disciplinary themes, including
  - the purpose and curricula of public schools
  - democracy
  - learning and teaching theories
  - teaching methods and differentiation
  - evaluation
  - classroom management
  - the importance of relationships
  - school/home cooperation
  - inclusion
  - challenges in special education
  - teacher cognition broadly understood
- (4) The pedagogical disciplines are the most theoretical in teacher education. Consequentially, the theory-practice challenges are at least as great in pedagogical courses as they are in other disciplines in teacher education—if not greater.
- (5) Even though modern teacher education programmes work with 'learning outcomes' and not 'teaching input,' the pedagogical discourse still relies on its own unique theories. These theories are neither derived from the teaching subject or practice field but from the pedagogical field's traditional source theories – psychology, sociology and philosophy.
- (6) In the pedagogical discourse, students read many introductory textbooks written for the teaching profession, teacher education or specific courses in teacher education.

- (7) In the pedagogical discourse, students read a limited amount of primary literature and research literature. Public school textbooks are so to say absent in the bibliographies.
- (8) In the pedagogical discourse, lectures using PowerPoint is the most used teaching method. There is little to suggest that teaching in pedagogical courses is more exemplary and varied than in other courses.
- (9) Both daily teaching and exams set markedly greater focus on knowledge goals than skill and competence goals.

Educators, students and graduates all agree that the pedagogical field is an important part in qualifying one to teach. But they simultaneously point out that in the pedagogical discourse students learn primarily 'to know, think and feel as teachers' and to a far lesser extent 'to act as teachers' i.e. it is the student's mind set which is the discourse's primary focus area and not the students' competence to perform in a future classroom

## FORORD

Denne PhD-afhandling er et produkt af min egen forskning, og den er præget af alle de valg, som jeg har truffet undervejs i forskningsperioden.

De fleste valg er truffet på egen hånd, men jeg har også været omgivet af gode mennesker, som har

- skaffet mig adgang til forskningsfeltet
- givet mig gode råd, når jeg har været i tvivl
- været ved min side, når jeg har haft brug for at hvile ud

Denne bladside skal betragtes som en takkehilsen.

Jeg vil først sige tak til Malan Marnersdóttir, forhenværende dekan på Námsvísindadeildin, og Sigurð í Jákupstovu, rektor på Fróðskaparsetur Føroya, fordi de gav mig mulighed for at gå i gang med PhD-afhandlingen.

Jeg vil sige tak til Granskingarráðið og Anniku Sølvará for den økonomiske støtte, som jeg fik tildelt af forskningsrådet.

Jeg vil sige tak til DPU og Aarhus Universitet, fordi jeg blev indskrevet på forskerskolen.  
– Jeg vil sende en særlig hilsen til Minna Elo, PHD administrator, som gennem de sidste tre år har svaret på store og små spørgsmål med en sjældent set imødekommenhed.

Jeg vil sige tak til Jens Rasmussen, som har været min hovedvejleder på DPU. Tak fordi du altid har svaret prompte, præcist og kvalificeret, da jeg har bedt om vejledning. Jeg vil også sige tak til Firouz Gaini, som har været min vejleder på Fróðskaparsetur Føroya. Tak fordi du har været til rådighed, hvis jeg har haft behov for en samtale.

Jeg vil sige tak til mine kontaktpersoner på HSN, Drammen, HÍ, Reykjavík og VIA, Aarhus.  
– Uden jeres store hjælp og støtte ville datagenereringen ikke have været mulig.

Jeg vil sige tak til Kalpana Vijayarathan, som gik i gang med PhD-uddannelsen samtidig som mig. Tak for mange gode og opbyggende samtaler undervejs i forløbet.

Jeg vil sige tak til Poul Guttesen for sproglig assistance og Winny í Pætursastovu for god regnskabsføring.

Jeg vil sige tak til alle mine kolleger på Námsvísindadeildin, fordi i har vist min forskning interesse – og fordi i har gjort afleveringsfristen til et tilbagevendende tema.

Og til sidst men ikke mindst, så vil jeg sige tak til kvinden ved min side, Rakul, min mor, Emma, og mine fire børn, Emma, Sigrið, Ró Apolonia og Harry Fríði. Tak for jeres tålmodighed, jeres støtte og jeres blotte tilstedeværelse gennem de sidste tre år.

# INDHOLDSFORTEGNELSE

## 1.0 INDLEDNING

- *Hvem er jeg, og hvad vil jeg?*..... 1

1.1 Afhandlingens opbygning – din læseguide..... 4

## 2.0 FORSKNINGSFELTET

– *Læreruddannelsen i det 21. århundrede – nogle tal og nogle tendenser*..... 6

2.1 Forskningsgenstanden

– *Det pædagogiske element i læreruddannelsen – nogle tal og nogle tendenser*.....11

## 3.0 PROBLEMFORMULERING OG BEGREBSAFKLARING.....17

3.1 Pædagogik som faglig term.....17

3.2 De pædagogiske fag i læreruddannelsen

– *en særlig konstruktion*.....20

3.3 Kompetencebegrebet

– *et nøglebegreb i nutidens uddannelsespolitik*.....21

3.4 Undervisningskompetence og lærerkompetence

– *hvad dækker disse begreber over, og hvordan hænger de sammen?*..... 23

3.5 Problemformuleringen og begrebsafklaring

– *summa summarum*..... 26

## 4.0 STATE OF THE ART..... 27

4.1 Systematisk søgning

– *søgestreng og søgestrategi*.....27

4.2 De udvalgte forskningsartikler.....31

4.3 State of the art – *summa summarum*..... 45

## 5.0 UNDERSØGELSENS TEORIRAMME – overordnede bemærkninger..... 48

5.1 Socialkonstruktionisme og poststrukturalisme

– *en bestemt måde an anskue viden og vidensproduktion*.....48

5.2 Diskurs og diskursanalyse

– *det ene og det andet*..... 50

5.3 Hvordan etableres – og genetableres – en diskurs?..... 52

5.4 Hvem bestemmer inden for den diskursive ramme? ..... 54

5.5 Hvilken funktion har sprog og narrativitet i den diskursive forståelse?..... 55

5.6 Hvad bliver der af menneskerne (subjekterne) i diskursen? .....57

5.7 Diskursanalysens videnskabelige projekt .....58

5.8 Diskursanalyse og de pædagogiske fag i læreruddannelsen

– *summa summarum* ..... 60

6.0 UNDERSØGELSENS EMPIRISKE KONTEKST	
– <i>hvor går jeg hen med lommelygten?</i> .....	62
6.1 Undersøgelsens metodiske valg	
– <i>hvordan bærer jeg mig ad i datageneringen?</i> .....	63
6.2 Dokumentanalyse som metode	
– <i>med særligt fokus på tekstbare dokumenter</i> .....	63
6.3 Det semistrukturerede interview	
– <i>samtalen som forskningsmetode</i> .....	66
6.4 Kodning og læsestrategier	
– <i>fælles for dokumentanalyse og semistrukturerede interviews</i> .....	69
6.5 Dokumentanalyse i nærværende projekt	
– <i>hvilke dokumenter indgår i analysen, og hvordan er de frembragt?</i> .....	70
6.6 Semistrukturerede interviews i nærværende projekt	
– <i>hvem skal interviewes hvor, hvornår og hvordan?</i> .....	72
6.7 Analysestrategi	
– <i>hvad leder jeg efter, og hvordan leder jeg?</i> .....	75
7.0 DOKUMENTANALYSE – HSN, DRAMMEN .....	80
7.1 Statslige dokumenter	
– <i>lov, forskrift og retningslinjer</i> .....	81
7.2 Institutionelle dokumenter	
– <i>Programplan og læringsudbytte for PEL 1, 2 &amp; 3</i> .....	85
7.3 Summa summarum	
– <i>diskursen og dokumenterne eller diskursen i dokumenterne</i> .....	92
8.0 DOKUMENTANALYSE – VIA, AARHUS.....	95
8.1 Statslige dokumenter	
– <i>de tre centrale bekendtgørelser</i> .....	96
8.2 Institutionelle dokumenter	
– <i>studieordningen på VIA</i> .....	99
8.3 Summa summarum	
– <i>diskursen og dokumenterne eller diskursen i dokumenterne</i> .....	108
9.0 DOKUMENTANALYSE – HÍ, REYKJAVÍK.....	111
9.1 Statslige dokumenter	
– <i>Universitetsloven og gældende regler</i> .....	112
9.2 Institutionelle dokumenter	
– <i>uddannelsens organisering, samlede læringsudbytte og studieplaner</i> .....	113
9.3 Summa summarum	
– <i>diskursen og dokumenterne eller diskursen i dokumenterne</i> .....	121



10.0 KOMPRARATION I – <i>tværnational typiskhed og institutionel atypiskhed</i> .....	124
11.0 INTERVIEWANALYSE: HSN, DRAMMEN – <i>indledende bemærkninger</i> .....	137
11.1 Formålet med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen.....	137
11.2 Teorier og teoretikere .....	140
11.3 Litteratur.....	141
11.4 Undervisningsmetoder.....	144
11.5 Eksamensformer.....	146
11.6 PEL-faget: Samarbejde med undervisningsfag og praktikken.....	147
11.7 PEL-faget i retrospektivt lys: Hvad kan det bruges til? .....	149
11.8 PEL-fagets størrelse og placering i læreruddannelsen.....	151
11.9 Summa summarum.....	152
12.0 INTERVIEWANALYSE: VIA, AARHUS – <i>indledende bemærkninger</i> .....	154
12.1 Formålet med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen.....	154
12.2 Teorier og teoretikere.....	158
12.3 Litteratur .....	159
12.4 Undervisningsmetoder.....	162
12.5 Eksamensformer.....	164
12.6 PL-faget: Samarbejde med undervisningsfag og praktikken.....	166
12.7 PL-faget i retrospektivt lys: Hvad kan det bruges til?.....	168
12.8 PL-fagets størrelse og placering i læreruddannelsen.....	170
12.9 Summa summarum.....	171
13.0 INTERVIEWANALYSE: HÍ, REYKJAVÍK – <i>indledende bemærkninger</i> .....	173
13.1 Formålet med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen.....	173
13.2 Teorier og teoretikere.....	176
13.3 Litteratur.....	177
13.4 Undervisningsmetoder.....	179
13.5 Eksamensformer.....	181
13.6 Pædagogiske moduler:	
- Samarbejde med undervisningsfag og praktikken.....	183
13.7 Pædagogiske moduler i retrospektivt lys: Hvad kan det bruges til? .....	186
13.8 Pædagogiske modulers størrelse og placering i læreruddannelsen.....	187
13.9 Summa summarum.....	188
14.0 KOMPARATION II – <i>subjektkategoriernes italesættelser</i> .....	191
14.1 Tværnational typiskhed og nationale/institutionelle forskelle.....	191
14.2 Subjektkategorierne – og deres point of view.....	197

15.0 DISKUSSION OG PERSPEKTIVERING	
– <i>mit forskningsbidrag møder dominerende (forsknings)narrativer</i> .....	204
15.1 Summa summarum.....	216
16.0 KONKLUSION – <i>og det foreløbige punktum</i> .....	218
16.1 Hvad siger forskeren på falderebet? .....	222
17.0 REFERENCER.....	225
Bilag I: Dansk resumé.....	240
Bilag II: Interviewguiden.....	243
Bilag III: Læringsudbyttet for grunnskolelæreruddannelsen, HSN.....	245
Bilag IV: Learning outcomes. M.Ed. HÍ. ....	246

## 1.0 INDLEDNING

– *Hvem er jeg, og hvad vil jeg?*

Jeg er ikke *hvem som helst*. Jeg befinder mig ikke *hvor som helst*. Og det, som jeg har oplevet i mit professionelle liv, og som har ledt mig ind i det pågældende forskningsområde, er ikke *hvad som helst*.

Dette PhD-projekt har, som alle andre PhD-projekter, sin helt egen oprindelse. Og for at forstå projektets indhold såvel som udformning er det betydningsfuldt, at læseren får mulighed for at følge mine fodspor og at høre lidt om, hvor og hvordan det hele startede.

Som du kan se på forsiden, så handler projektet om de pædagogiske fag i læreruddannelsen. Og der er tre konkrete oplevelser, som har vækket min interesse for just dette forskningsområde.

Den første oplevelse fandt sted i efteråret 2008, da jeg som relativ nyuddannet kandidat i pædagogisk psykologi, blev ansat som projektleder på læreruddannelsen i Tórshavn, Færøerne. Læreruddannelsen var kort tid forinden blevet fusioneret med det færøske universitet (Fróðskaparsetur Føroya), og der var fra politisk hold blevet besluttet, at læreruddannelsen pr. 1/8-2008 ikke længere skulle være en seminarium uddannelse, men en 4-årig Bachelor of Education.

Det færøske universitet arbejdede i henhold til Bolognadirektiverne, og min hovedopgave som projektleder var at være en af dem, som skulle holde om taktstokken, da den nye BED-uddannelse rullede ind på skinnerne. Dette betød, at en stor del af mit arbejde bestod i at udforme kursusbeskrivelser, at udregne og tildele ECTS-point, og at formulere klare læremål sammen med kollegerne.

Da jeg havde været ansat i nogle måneder, blev jeg kontaktet af en arbejdsgruppe i Kulturministeriet og spurgt, om jeg kunne lave et forslag, der viste, hvordan de pædagogiske fag kunne tage sig ud i den nye bacheloruddannelse. Hvad skulle de studerende lære i disse fag, hvordan skulle undervisningen foregå, og hvordan skulle læringsudbyttet evalueres?

Jeg syntes, at dette var en spændende og vigtig opgave, og efter kort betænkningstid takkede jeg for tilliden og gik i gang med arbejdet.

Udover at undersøge indholdet i de pædagogiske fag i den gamle færøske seminarieuddannelse, kontaktede jeg undervisere i samtlige nordiske lande for at få detaljerede beskrivelser og varme anbefalinger. Selv om tonen altid var høflig, så holdt mange nordiske kolleger kortene tæt til kroppen og ville ikke umiddelbart give mig indblik i studieplaner og litteraturlister. Men efter et stykke tid lykkedes det mig dog at få nogle gode samtaler og at få tilsendt noget skriftligt materiale. Da jeg havde sammenlignet datamaterialet, kunne jeg, til min store undren, konstatere, at næsten ingen nordisk kollega gjorde det samme, næsten ingen snakkede om de pædagogiske fag på samme måde, og næsten ingen gav mig de samme anbefalinger.

Den næste banebrydende oplevelse fandt sted i efteråret 2012, da jeg, som undervisningsleder på læreruddannelsen i Tórshavn, lavede en stor spørgeskemaundersøgelse blandt dem, som havde taget læreruddannelse efter gammel studieordning fra 2007-2011. Undersøgelsen havde et bredt sigte, men nogle spørgsmål handlede specifikt om de pædagogiske fag i uddannelsen. Når jeg analyserede datamaterialet, fremgik det tydeligt, at en stor del af dimittenderne opfattede det, som de havde arbejdet med (og lært) i de pædagogiske fag, som irrelevant i forhold til de opgaver, de skulle løse i folkeskolen (Hansen, 2012, s. 78).

Den tredje oplevelse, som cementerede min interesse for forskningsfeltet, fandt sted i foråret 2014, da jeg som underviser i generel pædagogik og pædagogisk psykologi på læreruddannelsen i Tórshavn, besluttede mig for at lave en forskningsoversigt over den viden, som man har om de pædagogiske fag i læreruddannelsen i vores del af verden. Jeg gik i gang med arbejdet, men i stedet for at finde eksakt viden om de pædagogiske fags essens og særlige berettigelse i uddannelsen, stødte jeg på mange artikler, som kom til den forbløffende konklusion, at selv om de pædagogiske fag har været en del af læreruddannelsen i over 150 år, så ved man forbavsende lidt om det eksakte indhold i disse fag, og hvilken effekt de har på en lærers undervisningskompetence (Levine, 2006, s. 18; Terhard, 2004, s. 34).

Voss, Kunter og Baumert (2011, s. 966 & 969) karakteriserer undervisningen i de pædagogiske fag (og den generelle pædagogiske kundskab, som den skulle medføre) som "*a blind spot*" eller "*a missing paradigm*" i læreruddannelsesforskningen.

I en OECD-rapport fra 2014 hedder det "*that general pedagogical knowledge has not been the object of many research studies even though several studies indicate that it is essential for developing quality teachers*" (ibid. s. 5).

Haug (2008a, s. 22) skriver med udgangspunkt i norske forhold "*at det er ganske interessant å konstatere, at det nesten ikkje finst forskning på pedagogikkfaget i lærarutdanninga.*"

Disse tre oplevelser skal betragtes som det enzym, der motiverede mig til at skrive en ansøgning til det færøske forskningsråd (Granskingarráðið) og Fróðskaparsetur Føroya og bede om økonomisk støtte til at lave en PhD-afhandling, som skulle kaste lys på det '*selvfølgelige*' og samtidig så '*underudforskede*' element i læreruddannelsen, som i daglig tale bliver omtalt som '*de pædagogiske fag*'.

Da jeg har været en af hovedaktørerne i udformningen af de pædagogiske fag på læreruddannelsen på Færøerne, ville jeg få et habilitetsproblem, hvis den færøske læreruddannelse indgik i PhD-afhandlingen. For at komme denne habilitetsmangel til livs, valgte jeg at skrive den færøske læreruddannelse helt ud af projektet og i stedet sætte fokus på tre læreruddannelser i tre nordiske lande, som historisk, kulturelt og skolepolitisk har mange fællestræk med Færøerne.

De tre uddannelser er læreruddannelsen HSN, Drammen (NO), læreruddannelsen VIA, Aarhus (DK) og læreruddannelsen HÍ, Reykjavík (IS).

Dette PhD-projekt er således min færden ind i (og inde i) et forskningsområde, som jeg har beskæftiget mig med på forskellige måder i mange år, og som jeg har mange forudfattede

meninger om. Jeg kender forskningsområdet fra indersiden. Og jeg er meget bevidst om, at denne *'startposition'* både kan være en fordel og en ulempe. De spørgsmål, som jeg finder relevante at stille til forskningsfeltet, er spørgsmål, som jeg har haft svært ved at finde svar på i mit professionelle liv som undervisningsleder og underviser på læreruddannelsen i Tórshavn. Og de spørgsmål, som jeg ikke stiller – hovedsaglig fordi jeg befinder mig på indersiden og derfor har tilegnet mig en bestemt diskursiv måde at tænke på og tale om feltet på – kan være mindst lige så relevante, som dem jeg stiller.

Da du læser afhandlingen, skal du derfor være bevidst om følgende tre kriterier:

- (1) Jeg positionerer mig som en forsker, som oprindeligt havde et særligt ærinde. Jeg ville gøre den færøske læreruddannelse til en bedre læreruddannelse, og jeg ville give de pædagogiske fag i just denne uddannelse et bredere empirisk grundlag at stå på.
- (2) Jeg positionerer mig som en forsker, som har en fortid som underviser i de pædagogiske fag, og som derfor er meget optaget af didaktiske kategorier og spørgsmål, som handler om *'hvad-vil-man?'*, *'hvad-gør-man?'* og *'hvorfor-gør-man-som-man-gør?'*
- (3) Jeg positionerer mig som en forsker, som er teoretisk informeret. Jeg har været optaget af diskursanalytiske læse- og forståelsesstrategier i mange år, og når man iagttager de pædagogiske fag med diskursanalytiske briller, så ser (eller opdager) man noget andet, end man ville have gjort, hvis man havde anvendt en anden teoretisk optik.

Disse tre subjektpositioneringer har både sammen og hver for sig påvirket alle de teoretiske, metodiske og tematiske valg, jeg har foretaget, fra jeg formulerede den første sætning i min PhD-ansøgning, og til jeg har sat det sidste punktum i PhD-afhandlingen.

## 1.1 Afhandlingens opbygning

### – din læseguide

Nærværende afhandling er delt op i 16 selvstændige og dog sammenhængende kapitler. Kapitlerne er nummererede og består af kortere og længere afsnit, som også er nummererede. Hvert kapitel slutter med et sammendrag, hvor jeg ganske kort fremhæver de vigtigste pointer i kapitlet.

Kap. 2 hedder "*Forskningsfeltet: Læreruddannelsen i det 21. århundrede – nogle tal og nogle tendenser*". I dette kap. tegner jeg et bredt billede af læreruddannelsen som uddannelsesform, dens udvikling og udfordringer de sidste årtier og pædagogikfagets rolle og særkende i den samlede læreruddannelse. Med denne introduktion som baggrundsviden leder jeg læseren ind i kap. 3, hvor afhandlingens problemformulering bliver præsenteret, og hvor jeg gør rede for afhandlingens mest centrale begreber.

I kap. 4, som har overskriften "*Forskningsfeltet – State of the Art*", gør jeg læseren bekendt med forskningsprojekter, som siden år 2000 eksplicit har sat fokus på de pædagogiske fag i læreruddannelsen. Jeg præsenterer min søgetråd og søgestrategi, og jeg redegør for de mange (nødvendige) til- og fravalg, som jeg har foretaget i søgeprocessen.

I kap. 5 skifter afhandlingen spor og gear. Vi forlader det, som andre forskere har fundet ud af om de pædagogiske fag i læreruddannelsen og vender opmærksomheden mod mit eget projekt og bidrag. Kapitlet hedder "*Undersøgelsens teoriramme – overordnede bemærkninger*" og har til hensigt at gøre læseren fortrolig med den socialkonstruktionistiske og poststrukturalistiske metaoptik og den diskursanalytiske iagttageroptik, som jeg har haft for øje, da jeg er gået til feltet. Et formål med kapitlet er at gøre dig, som læser, bekendt med, hvad det videnskabelige projekt går ud på i diskursanalytisk øjemed. Et anden formål – som også kan betragtes som hovedformålet – er at få dig at købe idéen om, at de pædagogiske fag i læreruddannelsen kan studeres og italesættes som én særlig diskurs, hvor man anser lærerarbejde og lærerkompetencer på helt bestemte måder.

Kap. 6 hedder "*Undersøgelsens empiriske kontekst*". I dette kap. giver jeg en detaljeret beskrivelse af forskningsdesign, de anvendte metoder og de forskellige faser i dataindsamlingen og dataanalysen. Jeg gør læseren bekendt med, at jeg har anvendt både dokumentanalyse og kvalitative interviews i mit arbejde. Jeg introducerer de to metoder hver for sig, inden jeg knytter an til mit eget projekt og redegør for, hvordan jeg har anvendt de to metoder i datagenerering, kodning, kategorisering m.m..

Kapitlerne 7, 8 og 9 er alle organiseret på samme måde. De handler om dokumentgenerering og dataanalyse. Kap. 7 sætter fokus på læreruddannelsen HSN, Drammen. Kap. 8 sætter fokus på læreruddannelsen VIA, Aarhus. Og kap. 9 sætter fokus på læreruddannelsen HÍ, Reykjavík. Samtlige kapitler starter med, at jeg giver læseren nogle indledende oplysninger om de tre læreruddannelser. Derefter præsenteres de udvalgte dokumenter.

Dokumentsamlingen består både af statslige dokumenter og institutionelle dokumenter. Dokumenterne er forskellige, men tilsammen giver de et nuanceret indblik i (og bud på), hvad de pædagogiske fag favner om og dækker over i den samlede læreruddannelse.

I kap. 10, som har overskriften ”*Komparation I – tværnational typiskhed og institutionelle variationer*”, sammenholder jeg de tre dokumentanalyser. Komparationen, som foretages med udgangspunkt i udvalgte didaktiske kategorier, har ikke til hensigt at favorisere den ene læreruddannelse på bekostning af de to andre, eller at problematisere den ene læreruddannelse med basis i de to andre. Formålet er derimod at indfange pædagogfagets ’*typiskhed*’ (dvs. det, som er fælles for de tre læreruddannelser), og i samme åbenbaring at få øje på (og kommentere) fagområdet nationale og/eller lokale variationer.

Kapitlerne 11, 12 og 13 har samme struktur. De handler alle om den data, som er tilvejebragt ved hjælp af interviewmetoden. Kap. 11 sætter fokus på læreruddannelsen HSN, Drammen. Kap. 12 sætter fokus på læreruddannelsen VIA, Aarhus. Og kap. 13 sætter fokus på læreruddannelsen HÍ, Reykjavík. Kapitlerne starter med nogle overordnede oplysninger om de udvalgte interviewpersoner. Derefter bliver forskningsfundene og de forskellige italesættelser af pædagogikfaget præsenteret for læseren.

Kap. 14 hedder ”*Komparation II – subjektkategoriernes italesættelser*” og er en komparation af den genererede interviewviden. Denne komparation prøver både at indfange ’nationale- eller institutionelle narrativer’, og de narrativer, som interviewpersoner, som tilhører forskellige subjekt kategorier (undervisere, studerende og dimittender) bringer på banen. Formålet med komparationen er ikke at få stadfæstet engang for alle, hvilke narrative udlægninger er de mest sandfærdige, men at komme på sporet af, hvilke diskursive ressourcer interviewpersoner, som tilhører forskellige subjekt kategorier, trækker på, da de italesætter, hvad pædagogikfaget skal, vil og kan. Atter her er det ’*pædagogikfagets typiskhed*’, som har min store interesse, og som jeg er på udkik efter.

I kap. 15, som hedder ”*Diskussion og refleksion – mit forskningsbidrag møder dominerende (forsknings)narrativer*”, knytter jeg mine forskningsfund til læreruddannelsesforskningen som helhed (kap. 2) og State of the Art (kap. 4) og prøver at vurdere, i hvilken grad mit forskningsbidrag har været med til at konsolidere, problematisere, cementere eller udvide andres forskningsproduktion.

I kap. 16, som hedder ”*Konklusionen – og det foreløbige punktum*”, knytter jeg an til problemformuleringen og redegør for (og funderer over) pædagogikfagets status og funktion i læreruddannelsen i 2010erne.

Jeg skal gøre læseren opmærksom på, at selv om jeg arbejder med kvalitative metoder, og derfor pr. definition bør præsentere mine forskningsfund som en sammenhængende og argumenterende tekst, så har jeg valgt at lave forholdsvis mange illustrationer i afhandlingen. Jeg anvender illustrationerne, da jeg opsummerer de store analytiske kapitler, for at kunne supplere tekstmaterialet med nogle (midlertidige) cementeringer, som vi to (’Jeg’ som skribent og ’Du’ som læser) kan forholde os til, være fortalere for eller tale op imod.

Læseren skal være opmærksom på, at samtlige illustrationer er forenklinger af et komplekst genstandsfelt, men fra min forskerposition er en illustration ofte en forudsætning for en adækvat komparation.

## 2.0 FORSKNINGSFELTET

### - Læreruddannelsen i det 21. århundrede – nogle tal og nogle tendenser

Lærerfaget er et professionsfag – og læreruddannelsen er af samme årsag en professionsuddannelse. Dvs., en uddannelse, som har til hensigt at socialisere-, kvalificere- og certificere de lærerstuderende til lærerarbejde, og hvis kvalitet må vurderes i forhold til, om denne mission lykkes eller ej.

Lærerprofessionen kan ikke studeres uafhængig af det samfund, professionen er en del af. Lærerprofessionen er med andre ord systemafhængig. Dvs., at den har et formål, som ligger uden for sig selv (Terum & Heggen, 2010, s. 75). Lærerprofessionens udvikling styres af samme grund ikke kun efter professionens egne standarder og fremskridtslogik, men den er i høj grad underlagt specifikke samfundskrav. Uddannede lærere skal på samme måde som uddannede pædagoger, sygeplejersker og læger iværksætte den offentlige politik og leve op til de forventninger og krav, som stilles fra politisk side (Molander & Smeby, 2013, s. 11). Og hvis der fra eksternt hold bliver vurderet, at lærere som professionsudøvere ikke magter at leve op til deres samfundsmandat, så bliver der lavet politiske reformer – enten i lærernes arbejdsbetingelser eller i læreruddannelsen (Haug, 2010; Haug, 2010a; Terhard, 2004).

Lægfolk er nok enige om, at et væsentligt kendetegn ved en stærk profession er, at den har sin egen professionsuddannelse (Crowe, 2008, s. 993-994), og at hovedformålet med læreruddannelsen som en særlig professionsuddannelse er at forberede de studerende til lærerarbejde. Men spørger man ind til, hvilke grundlæggende kompetencer en lærerstudent skal tilegne sig i studietiden, og hvordan uddannelsen af samme årsag bør organiseres, så er det straks sværere at finde konsensus (Hattie, 2009, s. 109-112). Læreruddannelse beskrives ofte som en særdeles kompleks og heterogen uddannelse - og kompleksiteten og heterogeniteten gør, at både nationalt og internationalt bliver læreruddannelser organiseret på utallige og mangfoldige måder (Afdal, 2012; Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Hopmann, 2006; Rasmussen, Bayer & Brodersen, 2010).

Når læreruddannelsen er til debat, så er det grundlæggende spørgsmål ofte:

- Hvilket parameter skal man ty til, når man skal vurdere uddannelsens kvalitet?

Ser man på feltet, så kan man spotte fire kvalitetsparametre: I nogle kredse er man interesseret i at få kortlagt læreruddannelsens umiddelbare og øjensynlige svagheder. Her er *faldgrubeproblematikken* i centrum. I andre kredse fokuserer man på, om læreruddannelsen formår at ruste de studerende til at håndtere folkeskolens mange udfordringer. Her er *robusthedsproblematikken* i centrum. I atter andre kredse fokuserer man på, om læreruddannelsen formår at uddanne gode grundskolelærere, hvis elever klarer sig godt i nationale og internationale tester. Her er *kompetenceproblematikken* i centrum. Og atter andre fokuserer på, om læreruddannelsen lever op til de krav, som stilles til en akademisk uddannelse med udgangspunkt i Bologna kontrakten. Her er *internaliserings- og akademiseringsproblematikken* i centrum.



Disse fire kvalitets- og bedømmelseskriterier udelukker ikke hinanden, men i læreruddannelsesforskning bliver de tit behandlet hver for sig.

Ser vi først på *faldgrubeproblematikken*, så er den funderet i en ret sejlivet kritik, som er rettet imod læreruddannelsen som uddannelsesform. Kritikken handler bl.a. om, at læreruddannelsen er fragmenteret (Darling-Hammond, 2006, s. 279; Haug, 2010a, s. 346; Munthe & Haug, 2010, s. 189); at der er meget begrænset samarbejde mellem uddannelsens forskellige elementer (Haug, 2010, s. 13); at de fag, som indgår i læreruddannelsen bygger på forskellige logikker og *"that information does not travel between units"* (Kosunen & Mikkola I: Westbury, Kannsanen & Bjørgvist, 2005, s. 480); at det faglige element er svagt i læreruddannelsen (Darling-Hammond, 2006, s. 279); at det fagdidaktiske element er svagt i uddannelsen (Haug, 2008, s. 101); at teori/praksis-problematikken er uløst (ibid.; Jensen, Kamstrup & Haselmann, 2008, s. 13-14; Laursen, 2006, s. 8-11; Laursen, 2010, s. 67-69); at læreruddannelsen er for lidt praksisrettet (Haug, 2010, s. 15; Jensen, Kamstrup & Haselmann, 2008, s. 14; Nielsen, 2006, s. 46); at lærerstuderende oplever uddannelsen som mindre praksisrettet end mange andre professionsstuderende (Terum & Heggen, 2010, s. 86-93); at læreruddannelsen ikke har én pædagogisk signatur<sup>1</sup>, men at læreruddannere derimod benytter forskellige undervisningsmetoder (Munthe & Haug, 2010, s. 191); at forelæsningsformen er den dominerende undervisningsform, og at læreruddannere sjældent *"practice what they preach"* (Darling-Hammond, 2006, s. 279); og at studerende som regel er bedre tilfreds med praktikperioderne end med den teoretiske undervisning (Hattie, 2009, s. 110; Skagen, 2010, s. 124; Smeby, 2010, s. 104-106;).

Andre undersøgelser, som har haft et mere snævert fokus, har vist, at lærerstuderende på den ene side og læreruddannere på den anden side kan have så forskellige opfattelser af det teoretiske- og empiriske input, at man reelt kan snakke om *"differing worldviews or epistemologies"* (Joram, 2007, s. 25); at læreruddannere som regel ikke modtager nogen formel uddannelse i, hvordan man uddanner folkeskolelærere (Hinna & Lysø, 2012, s. 67; Kumashiro, 2008, s. 240-242); at undervisere, som har en PhD-grad, benytter plenum- og forelæsningsformen i højere grad end deres fagkolleger (Munthe & Haug, 2010, s. 198); at forskningslitteratur er nærmest fraværende i nogle nordiske læreruddannelser (Afdal, 2012); at lærerstuderende og uddannede lærere har svært ved at forstå forskningslitteratur og har en kritisk holdning til, hvad forskningslitteratur kan bidrage med (Joram, 2007; Zeuli, 1994); at når lærerstuderende eksamineres i de nordiske lande, så er skriftlige hjemmeopgaver (alene eller i grupper) den mest anvendte eksamensform (Ostinelli, 2009, s. 302).

Ser vi siden på *robusthedsproblematikken*, så har utallige nationale og internationale undersøgelser vist, at mange nyuddannede lærere giver udtryk for, at der har været alt for lidt forbindelse mellem de teoretiske tematikker, som de har arbejdet med på læreruddannelsen,

---

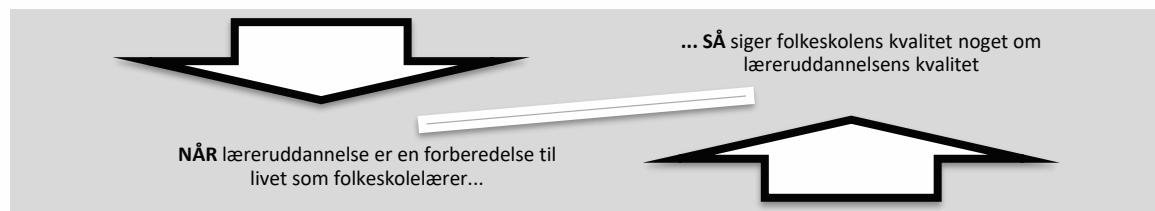
<sup>1</sup> Begrebet "pædagogisk signatur" (eng.: signature pedagogies) stammer fra Lee S. Shulman. Shulman (2005, s. 52) definerer pædagogisk signatur som *"types of teaching that organize the fundamental ways in which future practitioners are educated for their new profession. In these signature pedagogies, the novices are instructed in critical aspects of the three fundamental dimensions of professional work – to think, to perform, and to act with integrity"*. Til eksempel kan jeg nævne, at casearbejde udgør en slags signatur pædagogik i jurastudiet, ligesom klinikken udgør en slags signatur pædagogik i medicinstudiet (Munthe & Haug, 2010, s. 191).

og de praktiske udfordringer, de skal løse i dagens folkeskole (Hansen, 2012, s. 81; Heggen, 2003, s. 89-90; Terum & Heggen, 2010, s. 90-93). Mange nyuddannede lærere får af samme årsag et såkaldt praksischok (også kaldt et reality chok, kulturelt chok, transferchok eller overgangschok), når de starter sin karriere som lærer. Praksischokket er ikke et traumatisk chok, men handler snarere om, at den nyuddannede lærer ikke føler, at han mestrer de mangfoldige opgaver, som lærerarbejde består af (Caspersen & Raaen, 2010, s. 329), og som en følge af dette forlader relativt mange nyuddannede lærere lærergerningen efter kort tid (Bergholt, 2010, s. 9; Lipcon, 2008, s. 543)<sup>2</sup>. Dette er en ubehagelig affære for den nyuddannede lærer, men bliver samtidig betragtet som ressourcospild for samfundet.

Ser vi derefter på *kompetenceproblematikken*, så handler den i stort omfang om at sætte lærerfaglighed på dagsordenen (Hopmann, 2006). Læreruddannelsens formål er at forberede de lærerstuderende til lærerprofessionen, og derfor vil læreruddannelsen som uddannelsessted og folkeskolen som praksissted være størrelser, som både betinger hinanden, og som står i relief til hinanden. Hvis det så sker, at folkeskoleelever i et bestemt land klarer sig middelmådigt i internationale tests, så siger tommelfingerreglen, at læreruddannelsen må påtage sig en del af ansvaret.

Ræsonnementet kan fx lyde: *“The quality of teaching depends in large measure on the quality of the teachers; the quality of the teachers depends in large measure upon the quality of their professional education”* (Turney & Wright I: Koster & Dengerink, 2001, s. 345).

Grafisk kan denne stimuli/respons-logik belyses således.



FIGUR 1 viser det implicite forhold, som mange mener er mellem kvaliteten på læreruddannelsen på den ene side og kvaliteten på folkeskolen på den anden side.

Som det fremgår af ovenforstående, så vil folkeskolens præstationer i internationale undersøgelser automatisk komme at påvirke læreruddannelsens renommé. Og kravet om, at uddannelsesforskningen skal lave evidensbaserede analyser af, *‘hvad-der-virker-i-folkeskolen’*, og at forskningsfundene på en eller anden måde skal implementeres i læreruddannelsesstilbuddet, stiger vedvarende. Den nye trend, som både har sine fortalere og modstandere, bliver stundom omtalt som:

<sup>2</sup> Bergholt (2010, s. 9) viser til internationale undersøgelser, der siger, at 30-50% af samtlige nyuddannede lærere forlader lærerprofessionen efter 3-5 års arbejde. Det store frafald bliver karakteriseret som *“The profession that eats their young”*.

- ”Den empiriske vending i uddannelsesforskningen” (Helmke, 2013, s. 13)
- ”Den evidensorienterede forskning” (Nordahl, 2014, s. 21)
- ”En reformretorik” (Coachran-Smith I: Lillejord, Manger & Nordahl, 2015, s. 294)
- ”Hattie feberer” (Imsen, 2011, s. 18).

Ser vi til sidst på *akademiserings- og internaliseringsproblematikken*, så kan man sige, at den hænger nøje sammen med kompetenceproblematikken. Logikken er, at skal en nation klare sig godt i internationale skoletests, så skal lærerstaben have en langt højere faglig grunduddannelse, end tilfældet har været før i tiden (Hopmann, 2006, s. 113). Som en konsekvens af dette er de fleste læreruddannelser i norden blevet universitetsuddannelser gennem de senere år med den følge, at de bliver struktureret og vurderet i henhold til den logik, som findes i Bolognadirektiverne. Akademiseringstrenden handler om at få akademiseret hvert enkelt led i læreruddannelsen, og diskussionen kommer af samme grund tit at handle om, hvor langt eller hvor kort de enkelte lande (eller den enkelte læreruddannelse) er kommet i denne proces.

I en nordisk kontekst har de fire problematikker – sammen og hver for sig – medført, at både folkeskolens- og læreruddannelsens kvalitet og organisering er til konstant debat. Debatteerne, som både finder sted på læreruddannelsen, blandt politikere og i massemediernes, har bl.a. handlet om

- læreruddannelsens længde
- akademisering og forskningsbaseret
- professionsorientering og specialisering
- internalisering og placering (Haug, 2008; Rasmussen, 2006; Terhart, 2004).

Udgangspunktet i disse debatter har som regel været givet på forhånd: Læreruddannelsen er hverken god nok, tidssvarende nok eller effektiv nok (Hopmann, 2006, s. 113), men med de rigtige indgreb, kan læreruddannelsen blive god (nok) i fremtiden (Terhard, 2004, s. 29).

Debatten om læreruddannelsens manglende kvalitet har ikke været virkningsløs. Ser man på læreruddannelserne i norden, så er de alle – med undtagelse af Finland – reformeret gang på gang de sidste årtier.

Danmark	1966	1991	1997	(2001)	2006	2013	6
Finland	1974	1979				2005	3
Island	1971	1979	1988	1993		2008	5
Norge	1973	1994	1999	2003	2010	(2017)	6
Sverige	1965	1978	1988	2001		2010	5

FIGUR 2 viser hvornår og hvor tit de forskellige nordiske lande har fået ny læreruddannelse siden i 1960erne (TeamNord, 2010:35; Rasmussen, 2017). Det, som kendetegner forandringsprocessen, er, at det er en drift op ad den akademiske trappestige. NB: Figuren viser ikke alle de korrigeringer, som er blevet foretaget i de enkelte uddannelser undervejs.

Læseren skal være opmærksom på, at selv om reformiveren har været stor – og at den ser ud til at stige med årene – så har reformmønstrene varieret meget fra land til land (Haug, 2008, s. 105; Hopmann, 2006, s. 112).

Overordnet kan man spørge, om der er noget galt i at reformere en læreruddannelse, hvis det vurderes, at læreruddannelsen ikke lever op til de krav, som stilles fra politisk hold? Svaret er selvfølgelig nej. Men man skal dog være opmærksom på, at de, som ønsker at reformere læreruddannelsen, ønsker at reformere uddannelsen af forskellige grunde og med forskellige hensigter<sup>3</sup> (Rasmussen & Holm, 2012, s. 66-67; Terhart, 2004, s. 29-31; Wilson & Youngs, 2005, s. 620).

Men på tværs af divergerende hensigtserklæringer, så gør læreruddannelsesforskere opmærksom på

- at definitionerne af og forventningerne til, hvad en lærer skal kunne, ekspanderer for hvert årti (Ben-Peretz, 2011)
- at læreruddannelse er heterogen og besværlig, og derfor kan det være svært at sige på forhånd, om en læreruddannelsesreform pr. automatik vil være ´en-reform-til-det-bedre` (Crowe, 2008)
- at hvis de læreruddannere, som får til opgave at føre reformerne ud i livet, ikke får den nødvendige forberedelsestid, efteruddannelse og sparring i etableringsfasen, så vil reformen have begrænset slagkraft (Haug, 2013, s. 69).

Læreruddannelsesforskere pointerer derudover, at de faktorer, som er med til at gøre en læreruddannelse bedre end en anden, er svære at indfange, at måle og at sætte på formel (Zeichner & Conklin, 2005, s. 698). Der findes af samme årsag ingen evidens, der klart og tydeligt (be)viser, hvor og hvordan lærere bør uddannes (Cochran-Smith & Fries, 2008, s. 1082-1083; Darling-Hammond & Liebermann, 2012, s. 154; Goodwin, 2008, s. 399; Hattie, 2009, s. 109-112). Derudover er der meget, der tyder på, at en læreruddannelse, som kategoriseres som god, ikke nødvendigvis er god i alle sammenhænge og på tværs af tid og sted (Haug, 2008, s. 107-108). Hvert land har sin egen uddannelses- og undervisningskultur, og derfor vil én læreruddannelse altid være egnet, måske egnet eller uegnet i forhold til de udfordringer, som skal løses i de nationale (eller lokale) skoler, som den kvalificerer til (Feiman-Nemser, 2008, s. 697).

Hattie (2009, s. 110) skriver om organiseringen af læreruddannelsen, at på tværs af landegrænser, er der *”no set of essential experience that must be taught, let alone a ´correct` order for teaching students to become teachers”*. Darling-Hammond (2008, s. 1318) behandler samme problematik og skriver, at hovedårsagen til, at læreruddannelsen har haft svært ved at bidrage til lærerembedets professionalisering er, at det har været svært at vise

---

<sup>3</sup> Terhart (2004, s. 30-31) skriver, at når man lytter til dem, som vil forandre læreruddannelsen, så er reglen den *”that any argument is almost automatically evaluated according to whether it benefits one’s own position”*, og at når man studerer begrundelserne, så er der *”much rhetorics but little empirical material”*.

empirisk, hvilken værdi læreruddannelsens fagrække – undervisningsfag såvel som pædagogiske fag – har for lærerens undervisningskompetence på sigt. I en amerikansk kontekst har den manglende konsensus om, hvad der virker i læreruddannelsen, medført ”*curriculum wars across the country*”.

I tillæg til dette finder du så de kritikere, som mener, at læreruddannelsen pr. definition skal betragtes som ”*a weak intervention compared with the influence of teachers’ own schooling and the on-the-job experience*” (Feiman-Nemser, 2001, s. 1014).

Sammenfattende kan man derfor sige, at læreruddannelsen er på ingen måde standardiseret, og dens organisering, indhold og betoning varierer meget nationalt og internationalt (Hattie, 2009, s. 109-112; OECD, 2013, s. 23). Variationen er så stor, at fremstående læreruddannelsesforskere har proklameret, at ”*there there is no such thing as teacher education*” (Shulman I: Crowe, 2008, s. 991). Dette udsagn skal forstås således, at der finder ingen hovedvej ind i læreryrket. Der findes kun alternative veje.

At læreruddannelsen bliver struktureret på mangfoldige måder – og at den bliver omstruktureret med jævne mellemrum – har medført, at læreruddannelsen stundom bliver betragtet som ”*the Bermuda Triangle of higher education*” (Duncan I: Patrick, Anderman, Bruening & Duffin, 2011, s. 74) og sammenlignet med ”*the fabled Wild West town*” hvor der ikke findes regler og orden (Levine I: Hattie, 2009, s. 109). Læreruddannelsesreformer bliver af samme årsag beskrevet som ”*a contested enterprise*” (Cochran-Smith & Fries, 2008, s. 1050) og som ”*a story without an end*” (Terhard, 2004, s. 29).

Det er et sted midt i denne endeløse historie, at dette PhD-projekt tager fart.

## 2.1 Forskningsgenstanden

### - *Det pædagogiske element i læreruddannelsen – nogle tal og nogle tendenser*

Selv om læreruddannelser er forskellige, så består de i de fleste lande af en bred og længerevarende teoretisk indføring i skolens undervisningsfag og lærerens mange opgaver, og korterevarende praktikperioder, som finder sted på en eller flere praktikskoler.

En oversigt over læreruddannelserne i norden viser, at den teoretiske undervisning som regel udgør mellem 80% og 90% af den samlede studietid, og at praktikken råder over den resterende tid (DPU & EVA, 2008). En komparativ analyse af læreruddannelsen i Canada, Danmark, Finland og Singapore viser en lignende procentfordeling (Rasmussen, Bayer & Brodersen, 2010).

Ser man på den teoretiske undervisning, så er den som regel sat sammen af undervisningsfag (også kaldt linjefag) og pædagogiske fag.

- I en *integreret læreruddannelsesmodel*, som har været den mest almindelige model i norden, studeres undervisningsfag og pædagogiske fag sideløbende med de

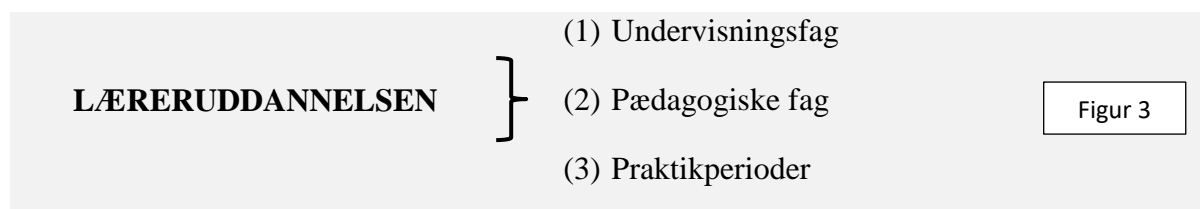
muligheder, som dette måtte give for et samarbejde mellem undervisningsfag, pædagogiske fag og praktik<sup>4</sup>.

- I en *konsekutiv læreruddannelsesmodel* studeres 1, 2 eller 3 undervisningsfag (universitetsfag) først, og derefter vælger studenterne pædagogiske studier som et tillægsforløb, som kvalificerer til lærerarbejde (Ostinelli, 2009, s. 292).

Både i den integrerede model og i den konsekutive model tæller undervisningsfagene markant flere ECTS-point end de pædagogiske fag. Størrelsesforholdet har varieret fra tid til anden, fra land til land og fra læreruddannelse til læreruddannelse (DPU & EVA, 2008; Holm 1970; Hopmann, 2006; Rasmussen, Bayer & Brodersen, 2010).

Hvad enten man skal vurdere, reparere eller reformere læreruddannelsen, må man få overblik over (og indblik i) de tre hovedelementer, som går igen i samtlige nordiske læreruddannelser (Hopmann, 2006, s. 115; Rasmussen, 2006, s. 22).

De tre hovedelementer er:



Historiske kilder fortæller os, at de pædagogiske fag har været et obligatorisk fag i de nordiske læreruddannelser siden dens spæde start (Braad, 2008, Holm, 1970; Kvalbein, 2002). Hvis man følger de historiske spor, ser man, at pædagogikfaget har haft sine op- og nedgangstider i læreruddannelsens historie. Faget er vokset til tider og er blevet kaldt "*et af hovedfagene i utdanningen [...] et sentralfag i utdanningen [...] læreruddannelsens mest yrkesrettede fag [...] kjernen i utdanningen*" (Kvalbein, 2002, s. 112); "*limet i utdanninga*", faget som skal "*sørgje for dei store linjene*" (Haug, 2013, s. 70); "*lærerens basisviden*" (Braad, 2008, s. 197) og "*seminariets hovedfag*" (Holm, 1970, s. 8).

Til andre tider er faget formindsket og har haft ry for at være fragmenteret (Haug, 2008a, s. 26); vanskeligt og usamarbejdsdygtigt (Kvalbein, 2002, s. 121); for teoretisk og praksisfjernt (Dansk Evalueringsinstitut, 2002, Nielsen, 2006, s. 46-47). Pædagogik er blevet opfattet som "*en meget svak disiplin*", og der er blevet sat spørgsmålstegn ved "*om pedagogikkfaget i det heile har noko å gje komande lærerar*" (Haug, 2008a, s. 20-21). Som en følge af dette har faget haft lav status (Strand, 2003, s. 212) og få venner i læreruddannelsen (Haug, 2013, s. 70).

De pædagogiske fag er også blevet beskyldt for udelukkende at beskæftige sig med deduktive metoder og at sætte fokus på emner, tematikker og perspektiver, som ikke støtter kommende

---

<sup>4</sup> Historisk har det været sådan, at integrerede læreruddannelsesmodeller er typiske i lande, hvor man har nok ansøgere (Hopmann, 2006, s. 115).

lærere i betragtelig grad (Haug, 2008a, s. 23-24). I enkelte nordiske lande har man også kunne påvise, at der forskes væsentligt mindre i pædagogiske og specialpædagogiske temaer end i faglige og fagdidaktiske temaer (Munthe & Haug, 2010, s. 196).

Enkeltstående nordiske undersøgelser har vist, at væsentlig færre pædagogiske undervisere har en PhD-grad end kollegerne (Hinna & Lysø, 2012, s. 64), og at det, som kendetegner de pædagogiske undervisere, er, at relativt mange af dem har undervisningserfaring fra folkeskolen, mens relativt få af dem har undervisningserfaring fra gymnasiet og andre videregående uddannelser. Det forholder sig anderledes med dem, som underviser i undervisningsfagene. Et stort flertal af dem har ingen undervisningserfaring fra folkeskolen, men forholdsvis mange har undervisningserfaringer fra gymnasiet (ibid. s. 65).

Kvalbein (2002, s. 113) skriver, at *"fagets omfang har gennem tidene gått i bølger"*, og at pædagogfagets omdømme på et givent historisk tidspunkt har været med til at bestemme, hvor meget eller hvor lidt faget har fyldt i den samlede uddannelse. Når de pædagogiske fag har haft nedgangstider, har kritiske røster givet udtryk for, at pædagogikfaget har så lidt at bidrage med, at det bør nedlægges. Man bør i stedet satse på fagene og fagdidaktikken.

De historiske kilder gør os også bekendt med, at de pædagogiske fag har haft mange benævnelser gennem læreruddannelseshistorien, og de er blevet varetaget af et eller flere fag. Bl.a. sjælelære, tænkelære, metodelære, pædagogik, almen psykologi, børnepsykologi, opdragelseslære, undervisningslære, opdragelses- og skolens almene historie, skolens ordening og skolehygiejne (Baune, 2001; Brad, 2008; Holm, 1970).

Kvalbein (2002, s. 113) skriver med udgangspunkt i norsk læreruddannelseshistorie, at pædagogikfaget har altid haft en todelt rolle i uddannelsen: Pædagogikfaget skulle give de studerende nyttige færdigheder og kundskaber, som de kunne benytte i deres undervisningspraksis. Og faget skulle danne og udvikle de lærerstuderende.

Braad (2008, s. 196) skriver med udgangspunkt i dansk læreruddannelseshistorie, at de pædagogiske fag havde tre hovedopgaver: De skulle give de lærerstuderende oplysning om menneskets fysiske og psykiske opbygning og udvikling. De skulle give de studerende teoretisk viden om opdragelse og undervisning. Og de skulle give de studerende metoder til undervisning i forskellige fag. Hvilke af de tre områder, der er blevet vægtet, har skiftet i tidernes løb.

Hver gang der er blevet lavet læreruddannelsesreformer, har de pædagogiske fags omfang, rolle og indhold været til debat (Baune, 2001, s. 108; Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 12). Dette betyder, at enhver kortlægning af de pædagogiske fag i læreruddannelsen altid vil være midlertidig, stedbunden og tidsbestemt.

Læseren skal af samme årsag være opmærksom på, at benævnelsen *'de pædagogiske fag'* er ikke en monologisk enhed – hverken i nordisk eller i international sammenhæng. Men de pædagogiske fag er dog blevet betragtet som *'et læringsrum'* i læreruddannelsen, som har haft et andet fokus, end man har haft i læreruddannelsens andre læringsrum.

For at få et foreløbigt greb om genstandsfeltet, kan man lave en slig illustration.

### Undervisningsfagene

- Matematik
- Historie
- Engelsk
- ...

### De pædagogiske fag

- 
- FORSKELLIGE BETEGNELSER**  
(se nedenfor)
- 
- 

### Praktikken

- 1. års praktik
- 2. års praktik
- 3. års praktik
- ...

FIGUR 4: De pædagogiske fag har mange navne i forskellige lande. I DPU/EVA rapporten fra 2008 (s. 60ff.) ses, at på daværende tidspunkt havde man i DK almen didaktik, psykologi og pædagogik (33 ECTS), i Finland havde man pædagogiske studier (Klasselæreruddannelsen minimum 120 ECTS, faglæreruddannelsen 60/120 ECTS), i Island havde man almen didaktik, pædagogisk psykologi og pædagogisk filosofi/sociologi (50 ECTS), i Norge havde man pædagogiske fag (30 ECTS).

Figur 4 viser de tre elementer i læreruddannelsen. Men læseren skal være opmærksom på, at når vi skaber en lænke mellem den teoretiske undervisning på læreruddannelsen og folkeskolen, så er de pædagogiske fag i en særstilling, fordi mens undervisningsfagene har (skole)fagenes logik og fagdidaktikken som referencepunkt, så beskæftiger de pædagogiske fag sig med studerendes professionsforståelse og undervisningskompetence i samtlige fag.

Ser vi først på relationen mellem undervisningsfagene på læreruddannelsen og skolefagene i folkeskolen, så kan det relationelle forhold illustreres på følgende måde:

#### Lærerskolen som særlig diskurs

Undervisningsfag på læreruddannelsen

- Engelsk
- Matematik
- Historie



#### Folkeskolen som særlig diskurs

Skolefag i folkeskolen

- Engelsk
- Matematik
- Historie

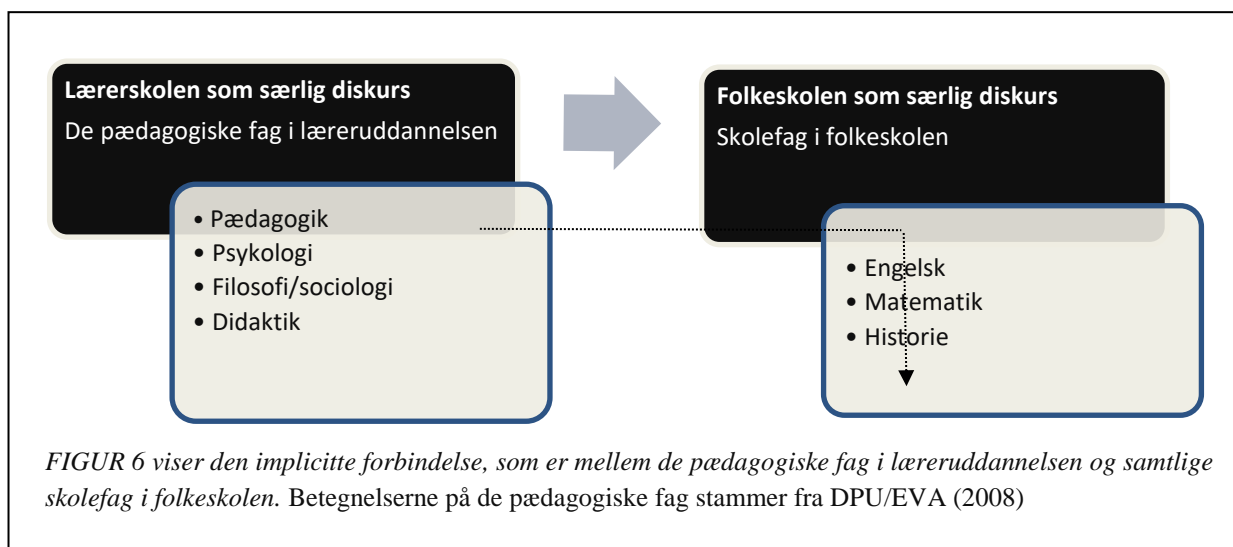
FIGUR 5 viser den eksplicitte forbindelse mellem undervisningsfag og skolefag.

Undervisningsfagene i læreruddannelsen består som regel af fag, som svarer til skolefagene i folkeskolen og har derfor hver deres referent eller modtager i folkeskolen. Skolefagene kan kategoriseres som sproglige fag, naturfag, samfundsfag og praktisk-musiske fag, og de har hver deres historie, discipliner, kerneområder, vokabular, timestfordeling, læseplan, lærebogssystemer, undervisningstraditioner. Osv. (Dolin, 2006).



Det er forholdsvis hurtigt for en lektor i engelsk på læreruddannelsen at få indblik i de opgaver, som en engelsklærer i folkeskolen skal løse, og de udfordringer, han møder i den daglige undervisning.

Koblingen mellem de pædagogiske fag på læreruddannelsen og skolefagene i folkeskolen har en anden karakter og kan illustreres på følgende måde:



Figur 6 viser, at man har ikke noget fag i folkeskolen, som hedder 'pædagogik' eller 'pædagogik og beslægtede fag'. Dvs., at i folkeskolen har de pædagogiske fag ikke nogen konkret 'modtager', eller 'krog' at hægte sig på. Det, som du lærer i de pædagogiske fag på læreruddannelsen, er ikke skolefagligt 'afgrænset' eller 'begrænset', og kan og skal derfor ikke aktiveres i ét bestemt skolefag, men skal understøtte lærerens arbejde i sin helhed. De pædagogiske fag har derfor et overfagligt sigte i folkeskolen. Stürmer, Könings & Seidel (2013, s. 468) skriver i denne forbindelse, at "*general pedagogical knowledge includes components of effective teaching that are transferable across subjects*".

Dette lyder meget fornuftigt!

Problemet er bare, at da de pædagogiske fag i læreruddannelsen ikke har nogen bestemt 'modtager' i folkeskolen, og af samme grund ikke har nogen veldefineret og eksakt opgave (formål eller læseplan), så kan al snak om pædagogfagets essens, indhold og udformning hurtigt blive flyvsk og diffus både blandt dem, der underviser i de pædagogiske fag på læreruddannelsen, blandt kolleger og blandt lærerstuderende (Kvernbekk, 2003b, s. 21-24).

Da betegnelsen 'de pædagogiske fag i læreruddannelsen' pr. definition er en støbning eller en størrelse, som kan være svær at (be)gribe, så har det den konsekvens, at disse fag (i princippet) kan konstrueres og indholdsbestemmes på mangfoldige måder.

En evaluering af de pædagogiske fag i den norske læreruddannelse viste, at indholdsmæssigt varierer indholdet i de pædagogiske fag så meget fra læreruddannelse til læreruddannelse, at

man reelt kan snakke om *"at pedagogikfagets sjølføståing synes uklar, og at faget ikkje har en tydelig identitet og profil"* (Fossøy & Sataøen, 2010, s. 193).

Den omtalte evaluering stemmer overens med NOKUTs *"Evaluering av allmennutdanningen i Norge"* i 2006, som understreger, *"at pedagogikkens indhold og status i almennlærerutdanningen er avhengig av hvilke fortolkninger pedagogene har av hva som er kjernen i lærerprofessionen og hvilken vei som fører dit."* (NOKUT, 2006, s. 54).

Haug (2008a) skriver, at på trods af fælles rammeplaner og studieordninger i den norske læreruddannelse, så bestemmer den enkelte underviser langt hen ad vejen, hvor han lægger fokus i faget. Nogle undervisere lægger fokus på pædagogisk filosofi, andre på pædagogisk psykologi, atter andre på didaktik eller læreplansteori. Denne tendens gør faget tilfældigt og diffust, og man kan derfor med rette snakke om *"privatiseringa i pedagogikken i almennlærerutdanninga"* (ibid. s. 25).

Dette stemmer overens med Stones (2000, s. 94), som snakker om *"the fuzzy nature of the term pedagogy"*, og som konkluderer, *"that the word (pedagogy) means what teacher educators think it means"*.

Gammelgaard (2012, s. 152) belyser forholdet (og forskellen) mellem de pædagogiske fag og undervisningsfag i læreruddannelsen på en skæmtsom og dog yderst relevant måde:

Et graverende eksempel er den i både folkeskole og læreruddannelse rodfæstede skelnen mellem ´det faglige` og ´det pædagogiske`, der skubber pedagogikken ud i en tilstand af en diffus ikke-faglighed. Når pedagogikken så af og til alligevel tilkendes en faglighed, fordobles fagligheden hos ´fagligheden` til den mærkværdigste begrebskonstruktion: ´fagfagligheden`.

Hvis man ser på det indbyrdes forhold mellem de såkaldte ´fagfaglige fag` og ´de pædagogiske fag`, så forholder det sig tit sådan, at undervisere i de pædagogiske fag vægter undervisningsfagene højere, end undervisningsfagene vægter de pædagogiske fag (Kennedy, 2008).

I det 21. århundrede er de pædagogiske fag kommet under pres i nogle nordiske lande, fordi kritiske røster har hævdet, at den såkaldte ´fagfaglige` fordybelse må få højere prioritet i læreruddannelsen. I DPU/EVA-rapporten fra 2008 står der i denne forbindelse

at vægtningen af de pædagogiske fag giver mere tid til undervisning i generelle undervisningskompetencer, men giver samtidig mindre tid under studiet til en styrkelse af uddannelsens faglige side. Dette kan ses som et dilemma i forhold til beslutningen om at vægte de pædagogiske fag i læreruddannelsen (ibid. s. 61).

Selv om de fleste nordiske lande har fået nye læreruddannelser siden 2008, så er kontroverserne mellem de pædagogiske fag og undervisningsfagene på ingen måde bragt til ende (Hovdenak, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2014). Diskussionerne om lærerfaglighed - og de pædagogiske fags bidrag til denne faglighed - er stadig højrøstede, og fremdeles bygger argumenterne mere på, hvad man synes og tror, end hvad man rent faktisk ved.

Dette PhD-projekt skal placeres midt ind i det akademiske mylder, hvor de pædagogiske fag i mange lande føler, at de er ved at miste terræn, og at deres eksistensberettigelse er truet.

### 3.0 PROBLEMFORMULERING OG BEGREBSAFKLARING

Med afsæt i de indledende refleksioner vil jeg undersøge:

**(1) Hvad er formålet med de pædagogiske fag i læreruddannelsen i 2010erne?**

**(2) Og hvordan bidrager de pædagogiske fag til at udvikle de studerendes undervisningskompetence og lærerkompetence?**

For at forstå problemformuleringen, og hvorfor det er relevant at stille en sålydende (og todelt) problemformulering just nu, vil jeg i de næste afsnit redegøre for, hvordan de mest centrale begreber og ordsammensætninger i problemformuleringen skal forstås.

Disse begreber er

- pædagogik
- de pædagogiske fag i læreruddannelsen
- kompetence
- undervisningskompetence og lærerkompetence

#### 3.1 Pædagogik som faglig term

Den første faglige term i problemformuleringen, som vi skal se nærmere på, er termen 'pædagogik'. - For at forstå hvad pædagogik er for en størrelse, må man undersøge, hvordan pædagogik er blevet præsenteret i centrale værker og opslagsbøger. Gør man dette, ser man, at den klassiske definition af pædagogik siger, at pædagogik er læren om opdragelse og uddannelse. I de senere år er denne definition udvidet til også at omfatte dannelse, uddannelse, socialisering, udvikling, skole, læring, undervisning og kompetencer (Kvernbekk, 2003b, s. 21-23; Kristensen, 2011, s. 12-13). Disse faglige termer kan derfor siges at være pædagogikkens typiske objekt eller genstandsområde.

Muschinsky (1998, s. 55) skriver, *"at pædagogik som fag og videnskab er præget af, at den på mange måder er vokset frem som en tiltagende systematisering og formalisering af den almindelige sunde fornuft og iagttagelse samt de erfaringer, alle mennesker gør sig omkring opdragelse og undervisning"*.

I pædagogiske ordbøger bliver pædagogik derudover beskrevet som en videnskab, som er beskrivende, årsagsforklarende, komparativ og normativ (Fink, 2001, s. 476-477; Hansen, Thomsen & Varming, 1994, s. 316).

Historisk set har pædagogik som fagområde taget udgangspunkt i:

- at der er en yngre generation, som skal opdrages og oplæres. Pædagogik bliver således ´noget`, som finder sted mellem to generationer.
- at de voksnes perspektiv har fået forrang i pædagogisk tænkning, og af samme grund er pædagogik blevet defineret som ”*de menneskelige handlinger, der er knyttet til det at undervise og opdrage*” (Kvernbekk, 2003b, s. 21).

Som det fremgår af ovenforstående, så har pædagogik gennem tiden været opfattet som et intentionelt fag: Den ældre generation vil forme den yngre generation på bestemte måder og med bestemte hensigter, og har på den baggrund lavet de nødvendige (pædagogiske) foranstaltninger for, at denne påvirkning skal forløbe planmæssigt. At den intentionelle handling har været et væsentligt element i pædagogikkens væren betyder, at pædagogikkens genstandsmåde ofte er blevet defineret som ´praksis` – lærerens praksis eller opdragerens praksis for at opnå bestemte mål.

I takt med samfundsudviklingen er pædagogikfaget ekspanderet og har fået mange nye anvendelsesområder (ibid. s. 23).

Pædagogikfaget er blevet knyttet til bestemte *målgrupper* og er blevet præsenteret som førskolepædagogik, højskolepædagogik, specialpædagogik, socialpædagogik, erhvervspædagogik, sundhedspædagogik, gymnasiepædagogik (Damberg, Dolin & Ingerslev, 2006) og universitetspædagogik (Rienecker, Jørgensen, Dolin & Ingerslev, 2013).

Pædagogikfaget er blevet flettet sammen med diverse *nabodiscipliner*, og der tales om pædagogisk psykologi, pædagogisk sociologi, pædagogisk filosofi og pædagogisk antropologi (Kristensen, 2011, s. 13-15; [www.dpu.dk](http://www.dpu.dk)).

Pædagogikfaget bliver stundom ligestillet med didaktik og knyttet til et bestemt *indhold*, og der skrives artikler og bøger om naturfagsdidaktik, matematikdidaktik, tysksdidaktik, historiedidaktik, modersmålsdidaktik osv. (Haug, 2008a, s. 25; Helmke, 2013, s. 54).

Pædagogik er samtidig et fag i mange professionsuddannelser, fx lærer- og pædagoguddannelsen. Og undersøgelser viser, at pædagogfaget har forskelligt formål, indhold og arbejdsmetoder i forskellige uddannelser (Dansk Evalueringsinstitut, 2002).

Strand (2003, s. 191) belyser denne problematik således:

Pædagogisk kundskab må forstås som socialt konstruerede kategorier, det vil sige som produkt af det samfund og de sociale miljøer, hvor pædagogikken praktiseres og diskuteres [...] Pædagogisk kundskab kan ikke forstås uafhængigt af de konkrete sociale miljøer og praksisformer, der definerer, hvad der er værd at vide, kunne og gøre.

Når pædagogikfaget bliver brugt af så mange aktører og på så mange forskellige måder, er der nogen, som argumenterer for, at pædagogik som faglig term har et identitetsproblem (Kvernbekk, 2003b, s. 23). - Hvad handler pædagogik egentlig om, og hvad handler pædagogik ikke om? For at definere, hvad pædagogik er, må man derfor forsøge at få overblik over, hvad der samler feltet og er fælles for al pædagogik.

De, som leder efter pædagogikkens identitet, finder hurtigt ud af, at pædagogik er ikke en naturgiven kategori, men en kunstig kategori. Pædagogik er opfundet af mennesker – og pædagogik udvikles og udvides af mennesker. Dette er præmissen. Men hvis man trods dette udgangspunkt skal forsøge at indkredse og definere pædagogik, så kan der være gunstigt at skelne imellem *´pædagogik som essens`* og *´pædagogik som typiskhed`* (Kvernebeck, 2003b).

De, som siger, at pædagogikfaget må have en essens (eller en indre kerne), som er med til at definere hvorvidt noget er pædagogisk eller ej, påpeger, at for at noget kan klassificeres som pædagogik, så må det være praksisorienteret og handle om opdragelse og undervisning. Argumentet lyder: *”Fagets genstandsområde defineres som ´praksis`, og temaer, problemer og discipliner kan kategoriseres som pædagogik, hvis de er orienteret mod praksis og lærerens eller opdragerens handlinger”* (ibid. s. 29).

De, som derimod argumenterer for, at det er mere hensigtsmæssigt at få klarlagt, hvad pædagogik typisk (men ikke altid) handler om, har en mere liberal holdning. Her siger man, at pædagogik er alt, som på en eller anden måde har med skole, undervisning og opdragelse at gøre. Pædagogikfaget spredes ud på divergerende opdragelses- og læringsarenaer og indeholder både teoretiske indsigelser og refleksioner og praktiske handlingsanvisninger. Argumentet lyder: *”Teoretisk kundskab er meget vigtig, for uden den får vi ingen indsigt i, hvorfor ting bliver, som de bliver. Uden teori ved vi kun, at de bliver, som de bliver – eller vi opnår færdigheder uden indsigt og forståelse og mangler således noget vigtigt”* (ibid. s. 34).

Summa summarum kan man derfor sige, at pædagogikken skifter perspektiv i takt med samfundsudviklingen (Rasmussen, 2011, s. 91). Pædagogik er ikke noget, som findes i hovedet på den enkelte, eller noget som eksisterer i ren form *´i verden derude`*. Pædagogik er derimod et produkt af de mangeartede sociale relationer, som pædagogik som fagligt term og fænomen bliver indskrevet i (og fortolket ud fra). Hvis man enten bevidst eller ubevidst overser, at pædagogikken både er kompleks, omskiftelig, mangfoldig og kontekstafhængig, så overser man en central del af pædagogikkens substans og karakter (Strand, 2003, s. 214).

I divergerende tekster bliver pædagogik stundom defineret som teoretisk videnskab, stundom som en praktisk videnskab og stundom som kunst eller intuition. Ingen definition er altomfattende, og alle definitioner kan på en eller anden måde tages til forsvar.

For at få indblik i, hvad termen *´pædagogik`* dækker over i læreruddannelsesregi, må man tage ind på en given læreruddannelse og undersøge, hvordan termen bliver *´talt-frem`* og/eller *´vist-frem`* af dem, som bemander læreruddannelsen.

Loughran (2013, s. 118) skriver i denne sammenhæng:

Like many key terms and ideas in education, pedagogy has been interpreted, used and understood in a variety of ways. As such, because the term is widely used, it is important to grasp how it is being applied in a given situation to fully understand that which is intended and subsequent implications of its use.

## 3.2 De pædagogiske fag i læreruddannelsen

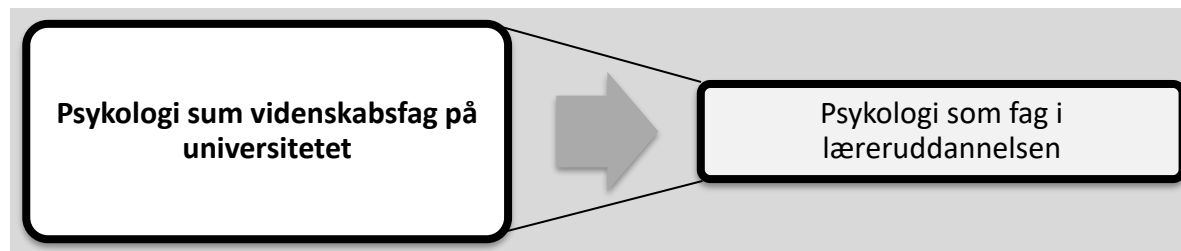
### – en særlig konstruktion

Den næste ordsammensætning, som er vigtig at begribe i problemformuleringen, er formuleringen 'de pædagogiske fag'. Termen inkluderer de fag, som til enhver tid (eller til skiftende tider) i læreruddannelseshistorien ikke har haft et fagfagligt sigte men et overfagligt og/eller tværfagligt sigte. Det er fag, som sammen med pædagogikfaget, har sat fokus på skolerelaterede problemstillinger, som ikke kan stadfæstes i ét specifikt undervisningsfag.

Hvis man studerer læreruddannelseshistorien, bliver man opmærksom på, at i nordiske læreruddannelser har pædagogik, som obligatorisk fag, altid haft sine faste støttediscipliner. I nyere tid har nabo-discipliner som pædagogisk historie, psykologi, filosofi og sociologi været med til at forme og indholdsbestemme pædagogikfaget (Kvalbein, 2002; Braad, 2008; Holm, 1970; Strand, 2003) og specielt psykologien har været toneangivende i mange årtier (Kvalbein, 2002; Baune, 2001).

Både pædagogik, psykologi, sociologi og filosofi er i dag 5-årige universitetsuddannelser. Da disse videnskabsfag skal omdannes til selvstændige fagområder i læreruddannelsen, så sker der altid en reduktion af videnskabsfaget. Reduktionen er stor, fordi når vi tæller ECTS-point, så vil læreruddannelsesfaget altid være en miniature af universitetsfaget. Da videnskabsfaget samtidig skal bruges til 'at-forstå-noget' eller til 'at-handle-på-noget', som videnskabsfaget i sin oprindelige form ikke har beskæftiget sig med, så sker der samtidig en transformation og en rekontekstualisering af fagområdet (Afdal, 2012, s. 248-249). Læreruddannelsesfaget bliver ikke kun 'mindre' end universitetsfaget, det bliver også 'noget andet'.

Tager vi psykologi som eksempel, så kan (forandrings)processen belyses således:



FIGUR 7: Noget, som er stort og forholdsvis veldefineret, bliver omdannet til noget, som ikke kun er mindre men også noget andet. Årsagen er reduktion, rekontekstualisering og transformation.

I den proces hvor et videnskabsfag bliver omdannet til et pædagogisk fag sker der mange valg og mange fravalg. Hvad der skal vælges til, og hvad der skal sorteres fra er ikke altid entydigt og selvfølgelig. Og af samme grund er de enkelte pædagogiske fag i læreruddannelsen altid et produkt (eller en konstruktion), som kunne have været anderledes.

Lohse-Bossenz, Kunina-Habennicht & Kunter (2013, s. 1543-1544) skriver med udgangspunkt i psykologi som læreruddannelsesfag:

Based on the observation that teacher educators in psychology often face the challenge of having to select certain topics from a large body of possible content, at a risk on causing large variation of knowledge between teachers [...] Time within a course is limited, educators have to decide which topics should be included in the course

Afdal (2012, s. 248) belyser konstruktionsprocessen således: "*Knowledge within the teaching profession stands out as being different from knowledge in many other professions because the theoretical base is a synthesis of several academic disciplines*". Hun pointerer, at den viden, som man for en stor del trækker på i læreruddannelsen, hverken er produceret i læreruddannelsen eller til læreruddannelsen. Dette gør, at begreberne "*discursive gap*" og "*pedagogical device*" (ibid.) bliver interessante at studere, fordi hvis der er en stor kløft mellem fx psykologi som videnskabsfag på universitetet og psykologi som undervisningsfag i læreruddannelsen, så kræver det, at den enkelte underviser må være pædagogisk opfindsom, da han skal udvælge og oversætte det, som man har fundet ud af i én kontekst, til noget, som giver mening og som har praksisrelevans i en anden (og divergerende) kontekst.

I studieplaner, lærebøger og pensumlister forsøger underviserne i de pædagogiske fag (enten som privatpraktiserende undervisere eller i teams) at kanonisere og autorisere de pædagogiske fag og at skelne det u-pædagogiske fra det pædagogiske (Strand, 2003, s. 192). Men magten til at definere, hvad pædagogik er – og hvad det pædagogiske projekt i læreruddannelsen går ud på – bliver ikke givet engang for alle. Definitionerne vil altid læne sig opad epistemologiske- og diskursbetingede synspunkter.

### 3.3 Kompetencebegrebet

#### – et nøglebegreb i nutidens uddannelsespolitik

Det tredje begreb, som vi skal se nærmere på, er kompetencebegrebet. Årsagen til at kompetencebegrebet er et centralt begreb i problemformuleringen er, at kompetencebegrebet er blevet 'det-centrale-begreb' i al videregående uddannelse i det 21. århundrede. Kompetencebegrebet skal knyttes til den stigende interesse fra uddannelsespolitisk side til at kunne styre efter, om det, de studerende kan efter uddannelsen, nu også er relevant ud fra et uddannelsespolitisk (og erhvervsmæssigt) perspektiv (Ulriksen, 2016, s. 95-97).

Løftestangen i denne henseende er Bolognaaftalen, som har til hensigt at homogenisere al videregående uddannelse i vores del af verden. Med Bolognaaftalen i hånden har de implicerede lande (og uddannelser) forpligtet sig på at definere sig på ny og at flytte fokus fra en indholds- og pensumstyret uddannelse/undervisning og til kompetencebeskrivelser og en læremålstyret uddannelse/undervisning (ibid.; Lokhoff et al., 2010, s. 25).

At man har skiftet fokus fra lærerens undervisning ('learninginput') til studenternes læring ('learningoutput') benævnes stundom "*Bologna paradigm*" (ibid. s. 19) og karakteriseres som "*en bred bevægelse*" (Ulriksen, 2014, s. 95), som også har taget om styrepinden i de nordiske læreruddannelser (Løw & Skibsted, 2016, s. 13-16).

Hvis man isolerer kompetencebegrebet, så kan man sige, at i daglig tale er 'kompetence' et plusord. Det er noget, som opfattes som entydigt positivt (Bramming, 2003). Men når det er

sagt, så skal man være opmærksom på, at kompetencebegrebet er et omdiskuteret og uklart begreb. Weinert (2001, s. 2434) skriver, at *"it seems as if the concept of competence reveals a negative correlation between it's popularity and it's precision"*. Illeris (2011) skriver i bogen *"Kompetence – hvad, hvorfor, hvordan?"* at der findes så mange og så forskellige kompetencedefinitioner, at kompetencebegrebet bedst kan forstås som *"a floating signifier"* eller *"et flydende signalord"* (ibid. s. 29-30). Dvs., som et semiotisk udtryk, som bliver defineret og indholdsbestemt forskelligt i forskellige sammenhænge. Men på tværs af feltet synes der være enighed om, at en kompetent person er en person, som er i stand til at handle adækvat i såvel kendte som ukendte og uforudsigelige situationer. Dvs., at handlingsorienteringen er en central del af kompetencebegrebet. Men selv om handlingsdimensionen er central, så er kompetencebegrebet ikke instrumentelt. Det handler ikke kun om 'at kunne'. Det handler også om alt det, som understøtter, motiverer og guider denne 'kunnen'. Desuden er en kompetence aldrig altomfattende. Den har en altid en horisont og en sammenhæng, som den orienterer sig imod. Ord som *"dækningsgrad"* og *"aktivitetsradius"* er derfor centrale, når man skal vurdere kompetencens spændvidde (Ulriksen, 2016, s. 113).

Lokhoff et al (2010, s. 21) definerer en kompetence som *"a dynamic combination of cognitive and metacognitive skills, demonstration of knowledge and understanding, interpersonal, intellectual and practical skills, and ethic values"*.<sup>5</sup> De argumenterer for, at formålet med det moderne uddannelsessystem er at skabe læringsmiljøer, hvor de studerende udvikler de nødvendige kompetencer, og derfor bliver en af de allervigtigste opgaver i universitetsverdenen at definere (og studere) sammenhængen mellem kompetence og læringsudbytte.

A *'competence'* is a quality, ability, capacity or skill that is developed by and that belongs to the student

A *'learning outcome'* is a measurable result of a learning experience which allows us to ascertain to which extent/level/standard a competence has been formed or enhanced. Learning outcome are not properties to each student, but statements which allow higher education institutions to measure whether students have developed their competences to the required level (ibid.).

Som det fremgår af de to definitioner, så går en central del af Bolognaparadigmet ud på, at autoriserede institutioner eller personer skal vælge ud, hvad de studerende skal kunne. Det handler om at gøre det eksplicit for alle parter (både undervisere og studerende), hvad de studerende skal lære. Det handler om at skabe et undervisningsforløb som har læringsmålene som konstante fokus- og referencepunkter. Og det handler om at udvikle evaluerings- og eksamensformer, som på en adækvat måde kan vurdere, om de studerende har lært det, som var intentionen. Det skal med andre ord være *"alignment"* i undervisningstilbuddet (Biggs & Tang, 2007, s. 51).

---

<sup>5</sup> Denne definition kan sammenlignes med Weinert (2001, s. 2433), som forstår *"competence as referring to combinations of those cognitive, motivational, moral and social skills available to (or potentially learn by) a person [...] that underlie the successful mastery through appropriate understanding and actions of a range of demands, tasks, problems, and goals"*



At gå fra pensumtænkning til læremålsstyret uddannelse er på ingen måde en let opgave. Der bliver af samme årsag skrevet utallige bøger og artikler, som har til hensigt at få uddannelsesledere og undervisere at skifte ´mind-set` og at ´tune-sig-ind-på` den nye måde at tænke uddannelse og undervisning på<sup>6</sup> (ibid.; Lokhoff et al, 2010).

Men som læser skal man være opmærksom på, at da kompetencebegrebet er så flertydig, og da kompetenceforståelsen af samme årsag vil være forskellig fra uddannelse til uddannelse, så må enhver undersøgelse starte med at få afklaret, hvordan begreber som ´kompetence`, ´kompetencemålsstyring` tænkes og praktiseres i specifikke (uddannelsesmæssige) kontekster.

### 3.4 Undervisningskompetence og lærerkompetence

– *hvad dækker disse begreber over, og hvordan hænger de sammen?*

Ser vi til sidst på ordkombinationerne ´undervisningskompetence` og ´lærerkompetence`, så tager den udgangspunkt i det faktum, at lærerarbejde er andet og mere end undervisning, og derfor skal en lærerstuderende ikke kun forberedes på det, som sker i selve klasselokalet.

I de senere år har undervisningsforskere arbejdet ihærdigt på at få klarlagt, hvad der kendetegner god undervisning og gode undervisere (Hattie, 2009; Helmke, 2013, Meyer, 2010). Læreruddannelsesforskere har samtidig givet bud på, hvilke grundlæggende kompetencer de studerende skal tilegne sig i studietiden. Kennedy (2008, s. 1247-1248) siger til eksempel, at den gode lærer har

- pædagogisk kundskab
- faglig kundskab
- fagdidaktisk kundskab

Denne tredeling findes også i Shulmans (1987) oversigt, men udover faglig, fagdidaktisk og almen pædagogisk kundskab, så fremhæver Shulman kundskab om (1) skolens rolle i samfundet, (2) skolens formål og (3) elevernes læring og karakteristik. En kategori, som i de senere år er blevet føjet til Shulmans bud, er lærerens selvbevidsthed og selv vurdering. Dette bliver stundom kaldt for *”knowledge of self”* eller bevidsthed om lærerens egne værdier, beliefs osv. (Brindley, 2013, s. 399).

I læreruddannelselitteraturen støder man også på forfattere, som prøver at specificere de pædagogiske kompetencer, som de lærerstuderende skal udvikle i studietiden. Voss, Kunter & Baumert (2011, s. 954) opererer med begrebet *´lærerens pædagogiske og psykologiske kundskabsbase`*, og siger, at mens lærerens pædagogiske kundskabsbase dækker over klasseledelse, undervisnings- og evalueringsmetoder, så dækker lærerens psykologiske kompetence over læreprocesser og individuel karakteristik.

---

<sup>6</sup> Rasmusen, Pedersen & Stafseth (2015) har evalueret danske læreruddanneres kompetencer til at praktisere en målstyret undervisning, som lærerskolereformen fra 2012 og folkeskolereformen fra 2014 intenderer. Resultatet er, at en stor del af læreruddannerne praktiserer målstyret undervisning, men at *”der tegner sig et billede af et endog meget stort kompetenceudviklingsbehov i nye elementer i folkeskolereformen for at læreruddannere finder sig rustet til at undervise i helt centrale elementer i folkeskolereformen”* (ibid., s. 5)

I praksis er det meget vigtigt, at den pædagogiske og den psykologiske kundskabsbase falder i hak (eller går hånd i hånd).

König, Blömeke, Klein, Suhl, Busse og Kaisser (2014, s. 77) er ude i et lignende ærinde. De påpeger, at almen pædagogisk kompetence er sat sammen af fire dele:

- Struktur (*lærerens evne til at forberede og gennemføre undervisning*)
- Klasseledelse (*lærerens evne til at styre klassen, motivere eleverne, støtte eleverne*)
- Differentiering (*lærerens evne til at undervise elever som har forskellige læringsforudsætninger*)
- Evaluering

Forskerteamet påpeger dog, at pædagogisk kompetence både har en deklarativ side (*knowing that*) og en procedural side (*knowing how*). At en lærer har ´viden-om` er ikke ensbetydende med, at han har ´færdigheder-til`, selv om deklarativ viden ofte betragtes som en forudsætning for procedurale færdigheder.

Både undervisningsforskere som Hattie (2009), Helmke (2013) og Meyer (2010) og læreruddannelsesforskere som Shulman (1987) og Kennedy (2008) synes at være enige om, at en lærer skal have et bredt spektrum af kompetencer for at kunne begå sig i skolen. De er også enige om, at kun en brøkdel af disse kompetencer kan karakteriseres som fag og/eller fagdidaktiske kompetencer. Resten er pædagogiske kompetencer i en eller anden forstand.

Westbury, Hansen, Kansanen & Bjørkvist (2005, s. 481) går lidt anderledes til værks og gør opmærksom på, at kun halvdelen af lærerens reelle arbejdstid kan kategoriseres som *"teaching activities"*. Den resterende tid kan kategoriseres som *"non-teaching activities"*. *"Teaching activities"* inkluderer alt det, som læreren gør i selve undervisningslokalet sammen med eleverne, mens *"non-teaching activities"* omfatter alle de opgaver, som læreren skal løse derudover. Han skal fx lave undervisningsplaner, deltage i faglige møder, samarbejde med kolleger, forældre og sociale sektorer og tage sig af specialpædagogiske udfordringer af forskellig art. Forskerteamet argumenterer for, at man på læreruddannelsen fremhæver og arbejder med begrebet *"teachers extended competence"*, som giver en oversigt over alle de opgaver, som en lærer skal tage sig af (og være i stand til at løse) i tillæg til selve undervisningsopgaven (ibid.).

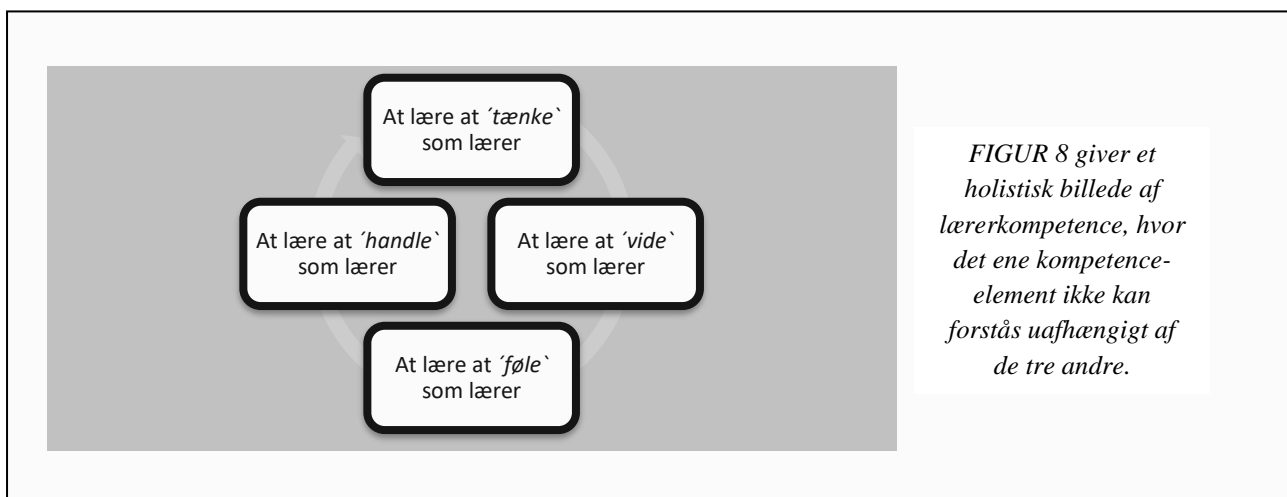
European Commission (2013, s. 10) behandler samme tematik og anbefaler, at man differentierer imellem ´undervisningskompetence` og ´lærerkompetence` hvor

teaching competences are focused on the role of professional knowledge and skills mobilized for action. Teacher competences imply a wider, systemic view of teacher professionalism, on multiple levels – the individual, the school, the local community, professional networks (ibid. 10).

Hvad enten vi snakker om undervisningskompetence eller lærerkompetence, så argumenterer Feiman-Nemser (2008, s. 698) for, at der sættes fokus på 4 selvstændige og dog sammenhængende kompetence- og udviklingsområder i læreruddannelsen. Disse fire områder er:

- At lære at tænke som lærer: Her handler det om, at de studerende skal lære at tænke pædagogisk. At lære at tænke som en lærer er således en metakognitiv proces, hvor man først og fremmest må blive bevidst om sine egne grundlæggende antagelser (beliefs) og fordomme om, hvad læring er, og hvad skal til for at lære. Og at man derudover forstår, at elever lærer på divergerende måder, og at dette må påvirke lærerens forberedelse og undervisning.
- At lære at vide som lærer: Den studerende skal tilegne sig den viden, som er nødvendig for at kunne undervise divergerende elever i mangfoldige skolefag. Denne viden er både fagspecifik og almen. Dvs., at det handler også om, at studenten får viden om elevernes læringsforudsætninger, undervisningsmetoder osv..
- At lære at føle som lærer: At undervise er et meget personligt arbejde, som ikke kun involverer tanker men også følelser – både lærerens følelser og elevernes følelser. - At lære at føle som en lærer handler i stor grad om professionel identitetsdannelse.
- At lære at handle som lærer: Her er performans- og handleaspektet i centrum. De studerende skal lære at indtage læringsrummet og at agere og reagere adækvat i en given undervisningssituation. Feiman-Nemser (2008, s. 699) snakker om *”the judgement to figure out what to do when”*.

Grafisk kan de fire kompetenceområder (og udviklingsaspekter) sættes således op.



Som det fremgår af figur 8, så har lærerkompetence en performanceside (‘at handle som lærer’), men denne performanceside kan hverken udvikles eller studeres alene. Den er altid et produkt af lærerens tænkning, følelser og viden omkring alle de facetter, som omringer lærerarbejde.

I henhold til Feiman-Nemser (2008, s. 699) så formår de gode lærere *”to integrate ways of thinking, knowing, feeling and acting into a principled and responsive teaching practice [...] and to putting one’s intentions into action”*.

I læreruddannelsestiden bidrager undervisningsfagene, de pædagogiske fag og praktikken på hver deres måde til disse fire kompetenceområder. Men mens et uddannelseselement måske fokuserer mest på studenternes tænkning, viden og følelser, så kan et andet uddannelseselement være mere optaget af studenternes tilstedeværelse i selve skolekonteksten.

### 3.5 Problemformulering og begrebsafklaring

– *summa summarum*

Vender vi så tilbage til problemformuleringen, så kan vi sige, at det ikke kun er kompetencebegrebet i sig selv, som kan betragtes som ´en flydende betegnere`. Alle de grundlæggende begreber, som indgår i problemformuleringen, kan ligeledes betragtes som flydende betegnere. Hvis jeg for en ordens skyld prøver at fastfryse begrebernes betydning, vil jeg komme til at forenkle forskningsgenstanden så meget, at genstanden vil miste både puls og dynamik og blive uigenkendelig.

Så udgangspunktet i dette PhD-projekt er, at jeg vil forsøge at gribe det, som igennem tiderne har vist sig at være u(be)gribeligt. Jeg vil forsøge at sige noget entydigt om det, som i semantisk forstand er flertydigt. Og jeg vil forsøge at cementere det, som i sin væren er flydende. Dette faktum gør, at når jeg spørger ”*hvad er formålet med de pædagogiske fag i læreruddannelsen?*”, så vil svaret altid være betinget af, hvor jeg spørger, hvem jeg spørger, og hvornår jeg spørger. Og når jeg derefter vil kortlægge ”*hvordan de pædagogiske fag bidrager til at udvikle lærerens undervisnings- og lærerkompetence?*” så vil svaret ligeledes være betinget af, hvad der på et givent tidspunkt og i en givent kontekst bliver opfattet som henholdsvis undervisnings- og lærerkompetence, og hvilken lænke de adspurgte ser mellem undervisningen i de pædagogiske fag på den ene side og de omtalte kompetencer på den anden side.

Når forskningsgenstanden har en slig karakter, så kan jeg som forsker ikke forvente at få ´sande`, ´tidsløse` og ´altomfattende` svar på de spørgsmål, jeg stiller. Dette faktum gør, at jeg må vælge datamaterialet med omhu, således at de svar, jeg genererer, kan give et så nuanceret overblik over feltet som muligt.

At jeg vælger at undersøge de pædagogiske fag i læreruddannelsen i 2010erne er ikke nogen tilfældighed, fordi Bologna-processen har haft den konsekvens, at for første gang i læreruddannelseshistorien bliver de pædagogiske fag beskrevet som kompetencemål (*hvad skal de studerende helt konkret lære i de pædagogiske fag?*) og ikke som indholds- og pensumbeskrivelser (*hvad skal de studerende præsenteres for og læse i faget?*)

Bolognaparadigmet skulle således give de pædagogiske fag i læreruddannelsen en mere konkret og praksisnær profil, samtidig som det skulle give mig som forsker en bedre mulighed for at klarlægge, om hensigten med de pædagogiske fag primært er, at studerende skal lære ´*at handle*” som lærere, eller om dette fagområde i højere grad bestræber sig på at lære studenterne ´*at-vide*`, ´*at tænke*` og ´*at føle*` som lærere.

## 4.0 STATE OF THE ART

Ingen forskning står alene, og ingen forskning kan forstås uafhængig af tidligere forskning. Dette faktum gør, at hvis det skal lykkes en forsker at frembringe ny viden, så må han først blive bekendt med den viden, som allerede findes på det område, han forsker i (Gough, Oliver & Thomas, 2013).

Inden jeg gik i gang med at lave en forskningsoversigt, anskaffede jeg mig 4 velkendte og meget refererede opslagsværker. Værkerne er:

- *Handbook of Research on Teacher Education* (Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre & Demers, 2008)
- *Studying Teacher Education* (Cochran-Smith & Zeichner, 2006)
- *Handbook on Research on Teaching* (Richardson, 2002)
- *The international Handbook of cultures of teacher Education – Comparative international issues in Curriculum and Pedagogy* (Boufooy-Bastick, 2011)

Disse håndbøger har det til fælles, at de er meget informative og giver et godt overblik over læreruddannelsesforskningen de sidste 30-40 år. Men selv om de tilsammen tæller næsten 4500 bladsider, så findes der intet kap. i de fire håndbøger, som eksplicit sætter fokus på det pædagogiske element i læreruddannelsen.

Min ambition om at kortlægge den viden, som findes om de pædagogiske fags formål, indhold og arbejdsmetoder i læreruddannelsen, kom derfor at starte på relativt bar bund.

I næste afsnit vil jeg redegøre for min søgestrategi og min arbejdsmåde.

### 4.1 Systematisk søgning – søgestreng og søgestrategi

For at komme godt fra start (og for at opkvalificere min søgning) fik jeg assistance fra forskningsbibliotekar Susanne Jacobsen, AU-Library. På hendes anbefaling søgte jeg i databasen ProQuest, som tilsammen rummer 37 databaser og dækker over mangfoldige discipliner og emner. Nogle databaser var mere relevante for mit interesseområde end andre. De databaser, som blev inkluderet i min søgning, omhandlede emner som pædagogik, psykologi, sociologi og uddannelsesforskning. De databaser, som blev ekskluderet fra start, omhandlede emner som medicin, teknik, miljø, handel osv..

Da det tager tre år at skrive en PhD-afhandling, valgte jeg at lave to søgninger. Den første søgning blev foretaget i efteråret 2015 og dækkede tidsrummet 1. jan. 2000 til 1. jan. 2015. Den anden søgning blev foretaget i efteråret 2017 og dækkede tidsrummet 1. jan. 2015 til 1. okt. 2017. Tommelfingerreglen siger, at hvis en forsker ikke har i sinde at kortlægge en bestemt historisk udvikling, så er en tidsperiode på 10-15 år adækvat. En slig tidsafgrænsning er af samme årsag typisk for mindre forskningsprojekter og enkeltstående afhandlinger.

Det er ingen let opgave, at opspore ´de pædagogiske fag` i læreruddannelsesforskningen. Den primære årsag er, at der findes intet fag, ingen faglig term og ingen paraply-betegnelse, som samler hele feltet.

Willson, Floden, Ferrini-Mundy (2002, s. 193) skriver i denne henseende, at *"conducting research about pedagogical preparation is complicated [because] pedagogical preparation means many things"*.

I Lohse-Bossenz, Kunina-Habennicht & Kunter (2013, s 1546) hedder det:

Besides content knowledge and pedagogical content knowledge, non-subject-specific courses are considered an integral part of teacher education [...] Revealingly, such courses are mostly called educational or social foundations. As foundational courses tend to include topics from a vast amount of disciplines like history of education, sociology of education, or educational psychology.

De pædagogiske fag bliver også kaldt *"courses in education"* (Stürmer, 2013:479), *"pedagogical theory and learning theory"* (Fendler, 2012, s. 333), og *"educational theory and educational science"* (Rasmussen & Bayer, 2014, s. 802).

Som det fremgår af citaterne, så bliver begrebet ´pædagogik` ikke anvendt så hyppigt i den angelsaksiske verden som i Norden. Her snakker man derimod om *"education"* eller *"educational studies"*, som dækker over et bredt indholdsmæssigt spektrum og kan betyde alt fra uddannelse til dannelse og undervisning - og alt hvad der måtte være derimellem (Ball, 2000; Wilson et al 2002; Tan, 2006). Inden jeg lavede søgestrengen, sad jeg derfor i dagevis og eksperimenterede med forskellige søgeord. Inspirationen fik jeg fra relevante forskningsartikler om læreruddannelsesforskning og fra diverse opslagsbøger.

Den endelige søgestreng blev sat sammen af følgende søgeord.

((("Teacher education" OR "Teacher training" OR "Teacher program" OR "Teacher training program") AND ("teaching knowledge" OR "pedagogical knowledge" OR "pedagogical subjects" OR "pedagogical issues" OR "pedagogical disciplines" OR "pedagogy" OR "teacher knowledge" OR "educational psychology" OR "didactics" OR "pedagogical preparation" OR "education course\*")) AND peer (yes)

I henhold til Gough et al (2013, s. 13) vil *"the inclusion criteria for studies determine the strategy used to search for potentially relevant studies for a review"*. Én søgestreng vil med andre ord altid give adgang til materiale, som én anden søgestreng ikke vil give adgang til. Og omvendt. At lave en søgestrategi er således en proces, hvor nogle kriterier vælges til og andre fra – med den konsekvens, som disse valg altid vil have på det endelige resultat.

For at gøre læseren opmærksom på min arbejdsmetode, har jeg på næste side lavet en tabel med tre kolonner: Den første kolonne viser de forskellige til- og fravalg. Den anden kolonne kommenterer valget. Og den tredje kolonne viser, hvor mange hits, der er fremkommet undervejs.

Til- og fravalg	Kommentar	Hits
Inkluderede databaser ERIC; Australian Education Index; PsycInfo & Sociological Abstracts	Disse databaser blev valgt i samråd med forskningsbibliotekar Susanne Jacobsen. De dækker hver i sær over en række elektroniske og trykte tidsskrifter, som handler om pædagogik og beslægtede fagområder.	
Tidsperioden afgrænses til 1. jan. 2000 til 1. jan. 2015 1. jan. 2015 til 1. okt. 2017	Jeg lavede to søgninger. Jeg benyttede samme søgestreng til de to søgninger. Jeg bad i begge tilfælde ProQuest sortere materialet efter relevans, og ikke efter årgang ('oldest first' eller 'most recent first'). Vælger man 'relevance', får man de artikler først, hvor de fleste af søgeordene i søgestrengen indgår i teksten.	
Der søges i 'full tekst'	Jeg lavede en bred søgning, hvor de ord, som indgår i søgestrengen, både kan forekomme i titel, abstract, som 'keywords' og i den fulde tekst. Fordelen ved at vælge 'full text' er, at jeg får adgang til et markant større artikeludvalg, end jeg ellers ville få. Ulempen er, at jeg får adgang til rigtig mange artikler, hvor søgeordene blot optræder sporadisk i teksten uden at få en grundig bearbejdning.	1. jan. 2000 til 1. jan. 2015 (6307 artikler) 1. jan. 2015 til 1. okt. 2017 (751 artikler)
Alle sprog	Alle sprog. NB: Næsten alle artiklerne var skrevet på engelsk. Ved at læse abstracts kunne jeg konstatere, at af de artikler, som var skrevet på andre sprog (fx tysk og spansk) var der ingen, som direkte handlede om mit forskningsspørgsmål.	
Begrænsning i ProQuest	Når jeg søgte i tidsperioden fra 1. jan. 2000 til 1. jan. 2017 gav ProQuest mig kun adgang til 3561 af de 6307 artikler, som oprindeligt blev opgivet. Beskeden som jeg fik fra ProQuest var, at de resterende artikler nok ville være irrelevante for min søgning. Jeg kontaktede biblioteket på Aarhus Universitet og fik besked på, at ProQuest er sat sådan op, at én og samme søgning højst kan give adgang til ca. 3500 artikler.	3561 + 751 artikler = 4512 artikler

Som tabellen viser, så gav denne søgestreng mig adgang til 4512 artikler. Når jeg havde studeret de mange titler og læst de mange abstracts, indså jeg, at der var forbavsende få artikler, som eksplicit forsøgte at frembringe ny viden om de pædagogiske fag i læreruddannelsen. De artikler, som jeg fik adgang til, pegede i alle mulige retninger. Temaer, som fik stor opmærksomhed, var bl.a. mentorordninger, fjernundervisning, naturfagsundervisning, musikundervisning, matematikdidaktik, literacy, inklusion, specialundervisning og multikulturalisme.

Mange artikler var ikke deciderede forskningsartikler, men kan bedre kategoriseres som meningstilkendegivelser, hvor forfatterne argumenterede for (eller imod) et særligt pædagogisk synspunkt eller tilgang. Mange artikler var skabeloner eller 'frameworks' som skulle give læseren et bud på, hvordan lærerkompetence (og herunder pædagogisk kompetence) kunne anskues. Mange forskningsprojekter var skruet sådan sammen, at undervisere havde forsket i deres egen undervisning og mindede af samme grund mere om udvidede kursusevalueringer end om reelt forskningsarbejde. Et stort flertal af artiklerne

kunne ikke betragtes som læreruddannelsesforskning (eller forskning i læreruddannelsen), men handlede om hvordan og hvorvidt undervisningen i specifikke læreruddannelsesfag kunne relateres til (eller påvirke) undervisningen i grundskolen.

Af de 4512 artikler, som jeg fik adgang til, valgte jeg 59 artikler ud til en grundig gennemlæsning. Af de 59 artikler indgår 12 i denne forskningsoversigt. 8 af de 12 artikler tager udgangspunkt i pædagogisk psykologi som fag eller kursus i læreruddannelsen.

De 12 udvalgte forskningsartikler kan deles op i fem overordnede kategorier:

- Artikler, som kortlægger den viden, som vi har om de pædagogiske fag i læreruddannelsen (Artikel 1)
- Artikler, som handler om indholdet i de pædagogiske fag i læreruddannelsen (Artikel 2 og 3)
- Artikler, som handler om de pædagogiske fags rolle i læreruddannelsen – eksemplificeret med basis i pædagogisk psykologi (Artikel 4)
- Artikler, som handler om, hvordan de pædagogiske fag påvirker studenternes viden, færdigheder, kompetencer og grundlæggende antagelser i og/eller efter uddannelsestiden (Artikel 5, 6 & 7)
- Artikler, som handler om, hvilke undervisningsmetoder der er mest effektive i de pædagogiske fag – eksemplificeret med basis i pædagogisk psykologi (Artikel 8, 9, 10, 11 & 12)

En grundig gennemgang af de udvalgte artikler viste (1) at de pædagogiske fag har forskellige benævnelser i læreruddannelser verden over, og at de derfor kan være svære at opspore, vurdere og sammenligne, (2) at de pædagogiske fag dækker over et bredt tematisk areal, og at det tematiske udvalg af samme årsag kan variere meget fra land til land, fra læreruddannelse til læreruddannelse og fra underviser til underviser (3) at de pædagogiske fag ofte er blevet betragtet som abstrakte fag, som har beskæftiget sig med universelle teorier i stedet for lærerens reelle udfordringer i hverdagen, (4) at læringsudbyttet i de pædagogiske fag er altid et samspil mellem studenternes grundlæggende antagelser ("*beliefs*") på den ene side, og den brede vifte af teorier, metoder og eksempler, som de studerende møder i undervisningen på den anden side, (5) at video- og case baseret undervisning, PBL og microteaching viser sig at være bedre egnet i de pædagogiske fag end frontalundervisning. Og (6) at selv om de pædagogiske fag (moduler eller kurser) har været en del af læreruddannelsesprogrammet i hundrede år, så har de fremdeles en marginaliseret rolle i den samlede uddannelse, og at samarbejde mellem pædagogiske moduler/kurser og uddannelsens andre moduler/kurser er meget begrænset.

I næste afsnit præsenterer jeg én artikel og én kategori ad gangen – og i den ovenforstående rækkefølge.



## 4.2 De udvalgte forskningsartikler

Artikel 1: Wilson, S. M., Floden, R. E. & Ferrini-Mundy, J. (2002): Teacher Preparation Research. An insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education*. Vol. 53, 190-204).

“The Office of Educational Research and Improvement” og “The U.S. Department of Education” bad ovenforstående forskerteam lave “a review of high-quality research”, som skulle strække sig over de seneste 20 år, og som bl.a. skulle vise, hvilken effekt pædagogiske kurser har på lærerstuderendes læringsudbytte.

Forskerne gør indledningsvis opmærksom på, at de pædagogiske kurser har mange og forskelligartede benævnelser i læreruddannelsen og kan af samme årsag være svære at finde og sammenligne. Disse fag bliver kaldt alt fra ”pedagogical preparation, instructional methods, learning theories, educational measurement and testing, educational psychology” og til “sociology and history” (ibid. s. 193).

Forskerteamet konkluderer, at “we found no research that directly assesses what teachers learn in their pedagogical preparation and then evaluates the relationship of that pedagogical knowledge to student learning or teacher behavior” (ibid. s. 193).

Det, som kendetegner en del af den foreliggende forskning, er, at pædagogiske forskere ofte forsker i deres egen undervisning eller i undervisningen hos kolleger på deres eget fakultet. Denne praksis kan have indflydelse på forskningens validitet, samtidig med at de foreliggende forskningsresultater ofte har et meget snævert og lokalt ærinde, som kan være svært at bringe ind i en større sammenhæng.

Artikel 2: Liakopoulou, Maria (2011): Teachers' Pedagogical Competence as a Prerequisite for Entering the Profession. *European Journal of Education*, 46(4), 474-489

Undersøgelsen blev foretaget i Grækenland, hvor man har en konsekutiv læreruddannelsesmodel, hvor studenterne først læser et traditionelt universitetsfag, og derudover tager nogle pædagogiske kurser, som skal forberede dem på lærergerningen. Frem til 2010 var det ikke nogen lov eller bekendtgørelse som præciserede, hvad den pædagogiske forberedelse (“pedagogical and teaching training courses”) skulle bestå af, og hvordan den af samme årsag skulle skrues sammen. Dette blev forandret i 2010.

Metode: I nærværende forskningsprojekt har man undersøgt, hvilke pædagogiske temaer, der har fået opmærksomhed i de tilgængelige eksamensformuleringer (“exam topics”) i de pædagogiske kurser frem til 2007. Undersøgelsen indeholder både kvantitative og kvalitative elementer, og 1081 forskellige eksamensformuleringer indgik i den oprindelige dataanalyse.

Hypotesen, som man arbejder efter, siger, at temaer, som man har fået opmærksomhed i de pædagogiske eksamener frem til 2007, kaster lys på, hvad der er blevet betragtet som almen pædagogikkens grundsubstans i den pågældende periode.

Undersøgelsen viste

- at 48,9% af eksamensspørgsmålene handlede om *"teaching methodology"*, som bl.a. indbefatter undervisningsmetoder, -teknikker, - planlægning og evaluering
- at 15,9% af eksamensspørgsmålene handlede om pædagogisk psykologi (også kaldt *"student knowledge"*), som både dækker over normaludvikling (fx relationernes betydning) og fejludvikling (fx læringsproblemer, udviklingsproblemer, adfærdsproblemer, personlige problemer, problemer med familien)
- at 15,2% af eksamensspørgsmålene handlede om pædagogisk kundskab (*"general pedagogical knowledge"*) og dækker over læringsteorier, pædagogiske teorier, klasseledelse, køn og didaktik, undervisning i et multikulturelt samfund osv.

Temaer, som har fået begrænset opmærksomhed i eksamensformuleringerne, er (1) studenternes indsigt i skolens læreplan (også kaldt *"knowledge of the curriculum"*), (2) studenternes formåen at evaluere elevernes basisfærdigheder og at benytte forskelligt undervisningsmateriale (også kaldt *"general and specific objectives"*), (3) studenternes viden om skolen som organisation, og skolens funktion i samfundet (også kaldt *"knowledge of context"*), (4) studenternes forståelse af lærerrollen og deres holdning til skole og fag (også kaldt *"knowledge of self"*) og (5) fagdidaktiske emner (også kaldt *"knowledge of subject knowledge"*).

Afslutningsvis hedder det *"that must questions tend to examine the candidate's knowledge [...] i.e. candidates are examined on their general knowledge of pedagogy, psychology and sociology, without verifying whether they can use that knowledge in their pedagogical work and teaching"* (ibid. s. 484). Forklaringen på, hvorfor eksamensspørgsmålene hovedsageligt har handlet om viden og ikke færdigheder og kompetencer, er

that assessing teachers' pedagogical competence is a difficult and complex task [...] The evaluation of pedagogical and teaching skills and opinions is more difficult, and the monitoring of viewpoints, attitudes and beliefs and capabilities is even more difficult (ibid. s. 485).

Artikel 3: Rasmussen, J. & Bayer, M. (2014): Comparative study of teaching content in teacher education programs in Canada, Denmark, Finland and Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 798-818.

Dette forskningsprojekt er en komparativ analyse af indholdet i de pædagogiske fag (og i matematikfaget) i læreruddannelsen i Danmark på den ene side og i Canada, Finland og Singapore på den anden side.

Folkeskolerne i Canada, Finland og Singapore har alle det til fælles, at de har klaret sig særdeles godt i internationale skoletests som PISA og TIMMS, mens den danske folkeskole ikke har fået så gode resultater, som mange havde forventet.

Læreruddannelserne i de 4 lande er organiseret på forskellige måder.

In some cases, there is a decentralized system, in others the system is more centralized; in some countries, there is one type of programme for primary and secondary teachers, in other countries there are several; teacher education programmes are sometimes concurrent, sometimes consecutive. These differences have necessitated variations in the compilation of teaching materials to be used in study (ibid. s. 800).

De pædagogiske fags omfang, betegnelse og sammensætning varierer meget fra land til land.

Metode: Det indhold (det er bøger, artikler, rapporter m.m.), som studenterne arbejder med i studietiden, blev sorteret i 4 kategorier.

- videnskabelig viden - som dækker over forskningsresultater
- videnskabelig praksisviden - som omfatter videnskabsteori og forskningsmetoder
- professionsviden - som har til hensigt at vejlede praksisudøveren
- praksisviden - som viser til folkeskolelærerens egne erfaringer med, hvad der virker

Forskningsprojektet viste, at selv om *"the Top 3 countries"* adskiller sig fra Danmark i den forstand, at de alle har en forskningsbaseret læreruddannelse, som finder sted i universitetsregi, og hvor kravet til underviserne er, at de har en PhD, så kan man ikke se nogen markant forskel på indholdet i den danske læreruddannelse på den ene side og indholdet i de tre andre lande på den anden side. Uddannelserne er alle unikke. De ligner hinanden på nogle punkter og ikke på andre.

De fire læreruddannelser har det til fælles, at de er tydeligt professionsrettet, og professionsviden udgør af samme årsag en stor andel af indholdet. Forskerteamet peger dog på to mærkbare forskelle:

- Filosofisk baseret professionsviden, som ofte har en normativ karakter, fylder langt mere i den danske læreruddannelse end i de andre uddannelser
- Læreruddannelserne i Canada og Singapore anvender ofte litteratur, som kombinerer forskningsbaseret viden med praksisvejledning, praksiserfaringer og undervisningsmateriale. Dette ser man ikke i samme omfang i Danmark og i Finland. *"Particularly within the Danish teacher education programmes, teaching materials which clear the importance of bedrock of knowledge for practice are more or less absent"* (ibid. s. 815-816)

Artikel 4: Patrick, H., Anderman, L. H., Bruening, P. S. & Duffin, L. C. (2011): The Role of Educational Psychology in Teacher Education: Three Challenges for Educational Psychologists. *Educational Psychologist* 46(2) 71-83

Pædagogisk psykologi har været en del af amerikanske læreruddannelser i næsten et århundrede. I denne artikel kortlægger forfatterne den rolle, som den pædagogiske psykologi har haft i uddannelsen fra 1980'erne og frem til 2010.

De, som underviser i pædagogisk psykologi, har ofte det synspunkt, at i og med at pædagogisk psykologi beskæftiger sig med bl.a. læring, udvikling og motivation, så er det

helt naturligt (og selvsagt), at pædagogisk psykologi skal være et centralt fag i læreruddannelsen.

Men er dette tilfælde?

En historisk gennemgang af den pædagogiske psykologis rolle i læreruddannelsen viser, at i 1980'erne havde fagområdet en marginaliseret position i læreruddannelsen. Årsagen var, at såvel læreruddannere som nyuddannede lærere og lærerstuderende opfattede pædagogisk psykologi som et abstrakt fag, som præsenterede universale teorier, som ikke havde mærkbar forbindelse med virkeligt lærerliv. Tekstbogen var det centrale omdrejningspunkt i undervisningen, og de fleste tekstbøger var encyklopædier, som belyste samme tematik fra utallige synsvinkler.

Attempting to include all of textbook's content into a syllabus, however, can lead to an emphasis on "covering content" at the expense of developing sound conceptual understanding – student may learn the "what" but not the "why", "when" and "how" that are essential for the application of knowledge (ibid. s. 72)

I 1990'erne sker den forandring, at pædagogisk psykologi som fag i læreruddannelsen i langt højere grad end tidligere forsøger at inkorporere praksiseksempler i undervisningen. De anvendte tekstbøger indeholder på dette tidspunkt ofte undervisnings- og skolerelaterede cases, videoeksempler og relevante websider. Encyklopædi-tendensen er ikke borte, men bestræbelserne på at knytte praksiseksempler fra virkeligt lærerliv til de forskellige teorier er ret tydelig.

Denne forandring, som selvfølgelig ikke skete fra dag til dag, fik ikke den forventede indflydelse på den pædagogiske psykologis rolle i læreruddannelsen. Fagområdet var stadig marginaliseret.

Da vi kommer ind i det nye århundrede, bliver der publiceret en række politiske dokumenter, som har til formål at sætte ord på lærerkompetence. I en amerikansk kontekst udgives disse dokumenter med tilvisning til bl.a. "*The National Academy of Education*" (NAE) og "*The National Council for the Accreditation of Teacher Education*" (NCATE). I disse dokumenter bliver det understreget, at en lærers pædagogiske psykologiske kompetence er vital i bestræbelserne på at skabe gode læringsresultater. Men selv om budskabet ikke er til at tage fejl af, så har den pædagogiske psykologi stadigvæk en perifer rolle i læreruddannelsen.

I stedet for at give 'de andre' skylden, så vælger tidsskriftsforfatterne at se indad og at give fire bud på, hvad der må gøres fremover, hvis det skal lykkes den pædagogiske psykologi at etablere sig som et centralt (troværdigt og uundværligt) fag i fremtidens læreruddannelse.

- De, som forsker i pædagogisk psykologi, må gå ind i klasselokalet og forske i det, som 'rigtige lærere' og 'rigtige elever' beskæftiger sig med.
- De, som forsker i pædagogisk psykologi, må publicere artikler, som er rettet imod lærere og ikke kun imod andre forskere og andre pædagogiske psykologer.

- De, som underviser i pædagogisk psykologi, må ikke isolere sig i læreruddannelsen, men må forsøge at lave samarbejdsalliancer med undervisningsfagene, således at kolleger på tværs af feltet, får indblik i hinandens bidrag i den samlede uddannelse.
- De, som enten forsker i pædagogisk psykologi eller underviser i pædagogisk psykologi må finde en måde at 'bevise', at undervisningen i pædagogisk psykologi har en effekt på den nyuddannede læreres viden om læring, selvvurdering og undervisningspraksis. – Forfatterne snakker om "*accountability of educational psychology courses*" (ibid. s. 78) og konkluderer, at selv om læreruddannelsen som helhed mangler empirisk viden om, hvilke fag og fagrækker der gavner de lærerstuderende, så findes den pædagogiske psykologi i den besynderlige situation, at der findes stort set intet bevis på fagets nytteværdi.

Artikel 5: Wong, A. F. L, Chong, S., Choy, D. & Lim, K. M. (2012): Investigating changes in pedagogical knowledge and skills from pre-service to the initial year of teaching. *Educational Research for Policy and Practice*. 11, 105-117

I dette forskningsprojekt undersøger man, om pædagogisk kundskab og færdigheder udvikles i studietiden og efter studietiden.

Forskningsprojektet tog udgangspunkt i læreruddannelsen i Singapore og den etårige pædagogiske overbygning "*The Postgraduate Diploma in Education program at the National Institute of Education*" (PGDE), som studerende, som i forvejen havde en bacheloruddannelse i et specifikt fag, har mulighed for at tage, hvis de har i sinde at blive ansatte som grundskolelærere.

"*The Postgraduate Diploma in Education*" er sat sammen af fire store kurser.

- Educational Studies
- Curriculum Studies
- Language Enhancement and Academic Discourse Skills
- Practicum (10 weeks)

Metode: Deltagerne, som var godt 800 i alt, skulle besvare et og samme spørgeskema tre gange i undersøgelsesforløbet: (1) Da de blev indskrevet på PGDE-uddannelsen. (2) Da de havde bestået PGDE-uddannelsen, og (3) da de havde undervist et år i grundskolen.

Spørgeskemaet bestod af 37 spørgsmål (items), som skulle besvares med et tal, hvor et stod for "*no knowledge at all*" og 5 stod for "*highly knowledgeable*". De 37 spørgsmål dækkede over 6 hovedkategorier ("*Student learning, Lesson planning, Instructional support, Accommodating diversity, Classroom management, Care and concern*"). Disse seks kategorier giver ikke et udtømmende billede af, hvad pædagogisk kundskab og pædagogiske færdigheder dækker over, men forskerteamet understreger, at "*it is reasonable to state that these six attributes are universally relevant for all teachers regardless of where, who, and what they are teaching*" (ibid. s. 115).

Forskerteamet var interesseret i at få klarlagt, hvordan lærerstuderende opfattede og vurderede deres pædagogiske kundskaber før og efter studietiden, og hvordan de samme – nu forhenværende studenter – opfattede deres undervisningsfærdigheder ("*level of current skills in teaching*") efter et års praksis.

Undersøgelsen viste, at majoriteten af deltagerne mente

- at de havde visse pædagogiske kundskaber og færdigheder, før uddannelsen startede
- at deres pædagogiske kundskaber og færdigheder voksede betydeligt i studietiden
- at deres pædagogiske kundskaber og færdigheder holdt ikke op med at vokse efter endt uddannelse, men voksede gradvis efter de kom i arbejde som lærere.

Ser man på de enkelte kategorier, så var tendensen dog den, at kundskab om og færdigheder til at arbejde med "*Student Learning, Lesson Planning, Instructional Support and Accommodating Diversity*" voksede mere i studietiden end efter studietiden, mens kundskab om og færdigheder til at arbejde med "*Classroom management og Care and Concern*" voksede mere det første år som grundskolelærere end i uddannelsestiden. Forskerne skriver, at årsagen formodentlig er, at 10 uger i praktik er en for kort periode til at lære at styre en klasse og til at "*exhibit their care and concern for their students*" (ibid. s. 113).

Artikel 6: Krull, E., Koni, I. & Oras, K. (2013): Impact on student teachers' conception of learning and teaching from studying a course in educational psychology. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 41(2), 218-231.

I dette forskningsprojekt undersøgte man 'om' og 'hvordan' lærerstuderendes forståelse af 'undervisning og læring' forandres, efter de har taget et kursus i pædagogiske psykologi.

Undersøgelsen fandt sted på en 5-årig læreruddannelse i Estland. Af de 5 studieår bruger de lærerstuderende 1 år (60 ECTS) til "*pedagogical preparation*", som er sat sammen af en række mindre kurser. Blandt disse kurser er et kursus i pædagogisk psykologi, som tæller 6 ECTS, og hvor de studerende beskæftiger sig med udviklingspsykologi, læringspsykologi, undervisningsmetoder, motivation, klasseledelse og evaluering. Et tema i dette kursus er "*studies of the theories of learning*" (ibid. s. 221). Forskningsprojektet tager udgangspunkt i undervisningen i dette tema.

Om undervisningsformen står der:

The instruction of this course involves plenary lectures and seminars (typically 20-25 students in a class) where students present their study papers on major concepts and theories taught in the course and provide examples on their application. The presentations are followed by discussions (ibid. s. 221).

**Metode:** 256 lærerstuderende deltog i projektet. De havde forskellige basisuddannelser. Nogle kom fra BA-programmer, som gav dem ret til at undervise elever, som gik i 1.-9. klasse, mens andre kom fra MA-programmer, som gav ret til at undervise elever, som gik i 5.-12. klasse.

Samtlige deltagere blev bedt om at skrive (1) et fagligt essay om undervisning og læring før kursusstart og (2) et fagligt essay om undervisning og læring ved kursets afslutning. I essayet blev deltagerne bedt om at benytte metaforer, som kunne beskrive, hvad undervisning er, hvad læring er, og hvad relationen er mellem undervisning og læring. Forsker teamet ville have studenterne at belyse undervisning og læring ved hjælp af metaforer fordi

employing metaphors as the informants of hidden thinking about learning and teaching among teachers is well justified by the very nature of the role that metaphors play in human thinking [...] Therefore, analyzing the metaphors are collected from respondents and revealing the tacit knowledge that guides pedagogical thinking” (ibid. s. 220).

Deltagerne fik 45 min. til at skrive hvert essay, og det var et krav, at de tog udgangspunkt i følgende sætninger: *”learning is most like... because...”* og *”teaching is most like... because”* (ibid. s. 221). Derudover skulle deltagerne sætte ord på, hvordan deres pædagogiske tænkning var forandret i kursusforløbet.

Datamateriale blev analyseret med udgangspunkt i tre klassiske læringsforståelser:

- Behavioristisk læringsforståelse - hvor læring bliver beskrevet som *”filling an empty glass”*, og undervisning bliver beskrevet som *”transmission of information”*.
- Kognitiv konstruktivisme - hvor læring bliver beskrevet som *”discovery of new things and knowledge [...] and analysis of meaning”*, og undervisning bliver beskrevet som *”creating inquisitiveness [...] that leads to new knowledge”*.
- Sociokulturel lærings teori - hvor læring kræver *”constant cooperation with others”*, og undervisning beskrives som *”share knowledge, understandings and experiences”* (ibid. s. 225).

Resultatet viste,

- (1) at der skete en signifikant forskydning af lærings- og undervisningsforståelsen for et flertal af deltagerne.
- (2) at ved kursusstart havde et flertal af deltagerne en behavioristisk lærings- og undervisningsforståelse, og ved undervisningens afslutning havde et flertal af deltagerne en kognitiv konstruktivistisk lærings- og undervisningsforståelse.
- (3) at kun 4% af deltagerne havde en sociokulturel lærings- og undervisningsforståelse ved kursets afslutning.

At den sociokulturelle læringsforståelse var så fraværende i deltagerne metaforik kom bag på forsker teamet. Og i diskussionen retter de opmærksomheden mod det pædagogisk set-up og skriver: *“One serious problem was that student teachers practically did not perceive learning or teaching from a socio-constructivist perspective, that is, from a point of view that allows understanding complex processes of learning and teaching in social settings”* (ibid. s. 228).

Forsknings teamet konkluderer, at den forskydning og forandring, som sker med deltagerne pædagogiske metaforik, skyldes i større grad undervisningens fokus og (implicitte og eksplicitte) budskab end studerendes individuelle udvikling.

Artikel 7: Peterson, S., Schreiber, J. & Moss, C. (2011): Changing Preservice Teachers' Beliefs about Motivating Students. *Teaching Educational Psychology* 7(1), 27-39.

I dette forskningsprojekt undersøger man, om et kursus i pædagogisk psykologi har påvirket lærerstuderendes grundlæggende antagelser ("beliefs") om, hvordan en lærer kan motivere sine elever.

Metode: 98 lærerstudenter, som var indskrevet på en MA uddannelse på et "private mid-atlantic university" i USA, deltog i undersøgelsen (ibid. s. 29).

I kurset i pædagogisk psykologi arbejdede de studerende med udviklingspsykologi, læringspsykologi, motivationsteorier, evaluering, teori/praksis-forholdet, undervisningsforskning osv.. Formålet med kurset var at få de studerende til at

(a) understand theories of human development, learning, and motivation as lenses through which to consider practice; (b) reveal and challenge assumptions about teaching and learning; and (c) use theory and research to evaluate, defend, and/or modify their teaching decisions (ibid. s. 29).

Deltagerne skulle udfylde et spørgeskema før kursusstart og igen efter kursusafslutning. Spørgeskemaet var i to dele.

- I første del skulle deltagerne tage stilling til, hvordan man kan motivere umotiverede elever.
- I anden del skulle deltagerne tage stilling til, hvordan man kunne opretholde motivationen hos motiverede elever.

Deltagerne fik eksempler på, hvilke strategier, der kunne tages i brug, og de skulle vurdere effekten af disse strategier på en 5-trins skala, hvor 5 var "very useful", 3 var "neutral" og 1 var "very harmful". Strategierne var fx at give ros, at vise interesse, at få eleverne at samarbejde, at give eleverne mulighed at vælge emne og arbejdsmetode, at fremhæve og ophøje dem, som klarede sig godt i klassen. Osv..

Undersøgelsen viste, at i nogle henseender kunne man spore en vis forandring med studenternes grundlæggende antagelser ("beliefs"), fra kurset startede, til det sluttede. Temaer og pædagogiske anbefalinger, som havde fået stor opmærksomhed i undervisningsforløbet, havde fået nogle deltagere at tænke anderledes på motivation, undervisning og læring. Men som helhed var forandringen markant mindre end forventet.

Forskerteamet konkluderer:

Looking across the results for both disaffected and motivated able students, we note that students did not significantly decrease their endorsement of any motivational strategies. This suggests the possibility that in one semester of instruction using our theoretical framework, students are more likely to strengthen their existing beliefs that they are to abandon them (ibid. s. 34)

Forskningsprojektet understøtter således de empiriske røster, som proklamerer, at det er en stor og tidskrævende opgave at forandre de grundlæggende antagelser (beliefs) om læring og undervisning, som studerende bringer med sig, da de bliver indskrevet i læreruddannelsen.



Artikel 8: Smith, J., Malkani, J. & Dai, D. Y. (2005): Student Perceptions of the Case Method in Educational Psychology and Its Impact on Teaching and Learning. *Teaching Educational Psychology*, 1(1) 1-11.

Smith et al (2005) har undersøgt, om casemetoden er velegnet i et grundkursus i pædagogisk psykologi, hvis formål er at styrke teori og praksis relationen i undervisningen.

Casemetoden bliver defineret på mange måder, men i dette forskningsprojekt tager man udgangspunkt i at

... in education settings, cases can come in the form of dilemmas written from the perspective of a teacher, videotaped instructional sessions, or hypothetical scenarios where multiple stakeholders wrestle with a teaching and learning dilemmas. The case itself is not an instructional technique, but rather the case sets the stage for peer discussion and case analysis (ibid. s. 1).

Metode: 65 lærerstuderende, som gik på en 4-årig læreruddannelse i det nordøstlige USA, deltog i undersøgelsen. Læreruddannelsen blev udbudt på et lokalt universitet. De studerende blev undervist i pædagogisk psykologi en dag om ugen i 8 uger. Hver undervisningssession varede i 3 timer og fandt sted i en forelæsningsaal. 8 forskellige cases indgik i undervisningen. To cases handlede om læreradfærd ("*teacher-in-action*"), og seks handlede om konkrete udfordringer, som en lærer blev udsat for og skulle tage stilling til og løse ("*teachers dilemma/difficult decision*").

Formålet med undersøgelsen var at finde ud af, (1) hvad de studerende syntes om casemetoden og (2) om casemetoden påvirkede – eller udviklede – studenternes undervisnings- og læringssyn. I denne sammenhæng gav man de studerendes for forståelse og private læringsteori særlig opmærksomhed.

For at besvare forskningsspørgsmålet benyttede forskerne både spørgeskemaer, interviews og en analyse af de essays, som de studerende afleverede ved kursets afslutning.

Resultatet af undersøgelsen var,

- at de studerende gav casemetoden godt skudsmål, fordi metoden gav dem mulighed for at se et pædagogisk dilemma fra flere synsvinkler – De diskussioner studenterne havde med sine medstuderende bidrog til, at de forstod konkrete pædagogiske udfordringer på måder, som ikke ville være mulige, hvis de sad alene med problematikken.
- at casemetoden gav de studerende mulighed for at knytte det, som de havde læst om og hørt om i den teoretiske undervisning, til konkrete situationer i et klasselokale. Forfatterne gør i denne sammenhæng opmærksom på at "*throughout the discussion, they (the students) were exposed to 40 or more perspectives on what was the problem, what are the possible solutions, and what might be the benefits and consequences of a particular solution*" (ibid. s. 8).
- at casemetoden gjorde, at de studerende følte sig bedre forberedt på at takle udfordringen, som kunne forekomme i det virkelige liv som lærer. Dvs., at teori/praksisrelationen var styrket.

Når forskerne undersøgte, om casemetoden havde forandret de studerendes forforståelse af undervisning, læring og lærerrollen, var resultatet ikke entydigt. Nogle studenter gav udtryk for, at de havde fået en mere nuanceret forståelse af, hvad der var på spil i en læringsituation. Andre studenter berettede, at casemetoden havde fået dem at sætte spørgsmålstegn ved deres egne forforståelser og grundlæggende holdninger. Mens atter andre mente ikke, at de holdninger de havde haft før kursusstart var forandret nævneværdigt i kursusforløbet.

Forskerne pointerer afrundingsvis, at undersøgelsen har sine begrænsninger. Hovedårsagen er, at de 65 studerende blev undervist samtidig i et lokale, som ikke var særlig velegnet til casearbejde. Dette gjorde, at den enkelte student ikke fik nok tale- og spørgetid.

Artikel 9: Moreno, R. & Valdez, A. (2007): Immediate and Delayed Effects of Using a Classroom Case Exemplar in Teacher Education: The role of Presentation Format. *Journal of Educational Psychology*. 99(1), 194-206.

En centralt spørgsmål i pædagogisk psykologi er, hvordan man skaber en lænke mellem teori og praksis, således at studenterne kommer til at forstå, at en god teori kan understøtte (eller oplyse) praksis på divergerende måder. I dette forskningsprojekt har man undersøgt, hvilke undervisningsmetoder er gunstige, hvis man vil styrke teori/praksis-sammenhængen i et introduktionskursus i pædagogisk psykologi.

Projektet fandt sted på en læreruddannelse, som bliver udbudt af et universitet i det sydvestlige USA.

Metode: Forskningsprojektet er lavet over to omgange. I første forsøg indgik 53 lærerstuderende, og i anden omgang indgik 55 lærerstuderende. Deltagerne havde det til fælles, at de gik på sidste årgang i læreruddannelsen.

Undervisningen foregik på den måde, at først modtog samtlige studenter det samme teoretiske oplæg. Efter oplægget blev deltagerne delt i tre grupper.

- Den første gruppe genlæste den teoretiske tekst og diskuterede dagens tema.
- Den næste gruppe arbejdede med en case, som knyttede dagens tema til et konkret skoleeksempel. Efterfølgende diskuterede studenterne dagens tema.
- Den tredje gruppe så et videoeksempel (ca. 20 min), som knyttede dagens tema til et konkret skoleeksempel. Efterfølgende havde de en diskussion, som handlede om at knytte videoklipet til undervisningstemaet.

Videoklipet og casen havde det til fælles, at de var eksempler på "*best practice*". Dvs., at de viste konkret, hvordan den gode lærer underviser, agerer og/eller reagerer i klasselokalet.

Efter hver undervisningsgang blev studenterne bedt om at vurdere, hvad de havde fået ud af undervisningen, hvor meningsfuld undervisningen havde været, hvor engagerede de havde været osv.. Der blev også sat fokus på transfer-problematikken, og de studerende blev bedt

om at vurdere, hvor let eller svært det ville være, at knytte det, som de havde beskæftiget sig med i den just afsluttede session, til konkrete undervisningssituationer.

4 uger efter undervisningens ophør opsøgte forskerteamet studenterne igen, for at høre, hvor meget af det, som de havde arbejdet med i kurset, de kunne huske, og i hvor høj grad det, de havde arbejdet med, var blevet en del af deres praksisforståelse og deres ageren i undervisningslokalet.

Resultatet var

- at studenter, som havde arbejdet med cases og videoeksempler i tillæg til den teoretiske undervisning, fandt undervisningen langt mere meningsfuld og mere motiverende end studerende, som kun havde modtaget teoretisk undervisning
- at studerende, som havde benyttet cases og videoeksempler havde langt lettere ved at huske undervisningen 4 uger efter undervisningens ophør og at skabe en kobling mellem teori og praksis end dem, som kun havde modtaget teoretisk undervisning
- at studerende, som har set videoeksempler af god undervisning, havde som helhed lettere ved at huske (og genkalde) praksiseksemplerne (og lærerens konkrete adfærd) end studerende, som havde arbejdet med cases.

Forskereteamet konkluderer, at selv om projektet kun strækker sig over et afmålt tidsrum, så kan man sige *"that the findings from our retention and transfer qualitative analyses suggest that stronger retention of relevant exemplar information increases the likelihood of using such information in future problem-solving situations"* (ibid. s. 202).

Artikel 10: Stürmer, K., Könings, K. D. & Seidel, T. (2013): Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology* 83, 467-483.

I dette forskningsprojekt har man undersøgt, hvilken effekt undervisnings- og arbejdsmetoderne, som bliver benyttet i et kursus i pædagogisk psykologi har på studenternes læringsudbytte.

Det specifikke kursus er en del af undervisningstilbuddet på 5-årig læreruddannelse (MA) i Tyskland. Læringsudbytte bliver i nærværende projekt defineret (og begrænset) til studerendes viden om og færdigheder til (1) at beskrive, (2) at forklare og (3) at forudsige situationer, som kan forekomme i et almindeligt undervisningslokale.

Metode: 53 lærerstuderende, som gik på 7. og/eller 8. semester deltog i undersøgelsen. Studenterne skulle alle tage et kursus, som handlede om *"acquisition of declarative knowledge about teaching and learning"* (ibid. p. 472). I kurset fokuserede man eksplicit på, hvordan målklarhed, lærerstøtte og undervisningsklima påvirker undervisningskvaliteten.

Kurset blev organiseret på tre forskellige måder, og studenterne kunne vælge frit, hvilken kursusvariant, de ville følge:

- Et kursus var et ´video-kursus`, hvor studenterne i tillæg til det teoretiske stof, så korte autentiske videoklip (2 – 4 min.), som eksemplificerede, hvordan lærere arbejdede med klare mål, hvordan de støttede den enkelte elev, og hvordan de forsøgte at skabe en god stemning i klassen.
- Et kursus var et ´teoretisk kursus`, hvor studenterne læste om, snakkede om og reflekterede over, hvordan målklarhed, lærerrelationen og klimaet i klassen kunne påvirke bl.a. elevernes motivationen og læreprocesser.
- Et kursus var et teoretisk kursus, men hvor kursusindholdet blev suppleret med ´cases` fra virkeligt lærerliv.

16 studenter valgte video-kurset; 16 valgte det teoretiske kursus, og 21 valgte det kursus, hvor man arbejdede med caser.

De studerende blev undervist 2 timer i ugen i 3 måneder. De havde mødepligt, og deltagere, som havde været væk fra undervisning 2 gange eller mere, blev ekskluderet fra undersøgelsen.

Undersøgelsen foregik på den måde, at de studerende skulle se nogle videosekvenser før kursusstart og igen efter kursusafslutning. Samtlige videoeksempler handlede om målklarhed, lærerstøtte og undervisningsklima i divergerende undervisningssettings. Da deltagerne havde set videoklippene, skulle de udfylde et spørgeskema, som skulle klarlægge, om deres evne til at beskrive, forklare og forudsige diverse undervisnings- eller lærings- dilemmaer, var udviklet (eller forandret) i kursusperioden.

Resultatet af undersøgelsen var, at *”on average, teacher candidates answered 73% of test items correctly at post-test, which is significantly more than the 52% answered correctly at pre-test. This is a large effect”* (ibid. s. 475). Uafhængigt af, om deltagerne havde fulgt kursus 1, 2 eller 3, så havde de fået større viden om og forståelse for divergerende undervisnings- og læringsdilemmaer, som kan forekomme i et almindeligt undervisningslokale. Ved nærmere eftersyn viste det sig dog, at de 16 deltagere, som havde fulgt video-kurset, havde gjort signifikant større fremgang end de øvrige deltagere. De svarede i gennemsnit 84% af spørgsmålene rigtigt i den afsluttende undersøgelse.

Detailed analysis of the outcomes of the three courses indicate that the contextual reasoning approach taken in the video-based course was particularly valuable for teaching this transfer of pedagogical concepts in authentic classroom situations (ibid. s. 478)

At iagttage på video hvordan erfarne lærere agerer og reagerer i klasselokalet fremhæves med andre ord som særdeles effektivt i forhold til andre undervisningsmetoder. Forskerteamet gør dog opmærksom på, at nogle kurser var bedre til at lære de studerende at beskrive det, som sker i klasseværelset, mens andre var bedre til at forklare og/eller forudsige det, som sker eller vil ske i klasseværelser. Dvs., at man kan ikke simplificere resultatet og sige, at vi har enten gode eller mindre gode undervisningsmetoder, men at man derimod kan sige, at forskellige metoder har forskellige stærke og svage sider.

Artikel 11: Mergler, A. & Tangen, D. (2010): Using microteaching to enhance teacher efficacy in pre-service teachers. *Teaching Education*, 21(2), 199-210.

I dette forskningsprojekt har man undersøgt et obligatorisk kursus i pædagogisk psykologi på en læreruddannelse i Australien. Pædagogisk psykologi er et teoretisk kursus, som samtlige studenter skal bestå før deres første praktik. Temaerne, som man arbejder med på kurset, er bl.a. motivation, differentieret undervisning, klasseledelse, adfærdsledelse og forskellige evalueringsmetoder.

Forskningsprojektet tog udgangspunkt i en hypotese, der siger, at teori/praksis forbindelsen er svag i læreruddannelsen, og at dette er hovedårsagen til, at flere nyuddannede lærere ikke føler sig parat til at møde lærergerningen efter afsluttet uddannelse, og at de af samme årsag forlader lærerarbejdet efter kort tid.

Nøglebegrebet i undersøgelsen er "*teacher efficacy*" eller "*self-efficacy*" som handler om, hvorvidt en lærerstuderende føler sig parat til (eller i stand til) at udføre de opgaver, som praksisfeltet kræver af ham eller hende efter endt uddannelse. Og i forskningsprojektet undersøger man om "*microteaching*", som undervisningstilgang kan styrke teori/praksisrelationen i læreruddannelsen og på den måde få indflydelse på lærerstuderendes vurderinger af, om de vil magte lærerarbejde efter endt uddannelse eller ej.

Microteaching bliver i dette forskningsprojekt defineret som

... one activity wherein pre-service teachers can engage in both vicarious and mastery learning experiences. Microteaching involves planning and delivering a small lesson to peers in class. Essential elements to the microteaching process are the skills of being able to implement theory into practice through a lesson, giving and receiving feedback and engaging in self-reflection [...] A precursor to meaningful reflection is feedback. The processes of both providing and receiving feedback on a task allows pre-service teachers to reflect on their own teaching skills from a range of perspectives (ibid. s. 200)

De opgaver, som de studerende skulle arbejde med i studieforløbet og skabe løsningsforslag i forhold til, var bl.a.:

- Hvordan skaber man arbejdsro i klassen?
- Hvordan motiverer man elever, som ikke har den store interesse i skolearbejde?
- Hvordan får man elever at sætte pris på undervisning og læring?
- Hvordan styrer man en klasse?
- Hvordan kan man skabe et forældresamarbejde, som gavner elevernes læring?

Metode: 208 lærerstuderende deltog i undersøgelsen. De studerende udfyldte en selvrapporteringsstest tidligt i kursusforløbet (uge 3) og igen sent i kursusforløbet (uge 9). I spørgeskemaet skulle de studerende vurdere (fra 1 til 9), om de føler sig i stand til at udføre opgaver, som handlede om at motivere elever, at styre en klasse, at skabe arbejdsro, at benytte forskellige undervisningsformer, at samarbejde med forældrene. Osv..

I den mellemliggende periode (fra uge 3 til uge 9) arbejdede studenterne i 3-mands grupper, hvor de for hver undervisningsgang fik nogle udvalgte (og afgrænsede) praksisrettede

udfordringer at forholde sig til. De skulle hver især demonstrere og reflektere over, hvordan de ville løse disse udfordringer, og de skulle hver især både modtage konstruktiv kritik fra både undervisere og medstuderende og give konstruktiv kritik til medstuderende.

Undersøgelsen viste, at efter den 9. undervisningsuge følte de fleste studenter sig markant bedre forberedt på at styre en klasse og håndtere de udvalgte udfordringer, end de havde gjort i uge 3. Forfatterne konkluderer med udgangspunkt i undersøgelsen "*that the process of microteaching is a valuable one to aid pre-service teachers in their development of teacher efficacy*" (ibid. s. 209).

Artikel 12: De Simone, C. (2008): Problem-Based Learning: a framework for prospective teachers' pedagogical problem solving. *Teacher Development*, 12(2), 179-191.

Dette forskningsprojekt tager udgangspunkt i et kursus i pædagogisk psykologi (også kaldt "*a learning processes course*"). Det omtalte kursus er et obligatorisk kursus på en konsekutiv læreruddannelse i Ontario, Canada.

I undersøgelsen vil man få stadfæstet, om Problem-Based Learning (PBL) i større grad end traditionel undervisning styrker studenternes færdigheder til at analysere og tage stilling til, hvordan man løser diverse problemstillinger i skolen.

Om PBL står der indledningsvis:

Problem-Based Learning (PBL) is aligned with the constructivist framework that views learning and teaching as the active and meaningful inquiry and building of knowledge by learners. PBL fosters both inquiry- and knowledge-based approaches to problem solving. As an inquiry-based approach, its focus is on helping professionals such as teachers work through authentic, complex problems or cases. The cases simulate real-life classroom decision making, including considering multiple perspectives, warranting solutions, assessing consequences, and reflecting on decisions (ibid. s. 179-180).

Metode: De 76 studenter, som deltog i undersøgelsen, blev delt i to hold. Der var 38 studenter på hvert hold. De to hold blev undervist af den samme lærer, og de benyttede det samme undervisningslokale. De læste den samme litteratur, og de arbejdede med de samme temaer fra gang til gang. Temaerne var bl.a. elevernes alsidige udvikling, læringsforudsætninger, forskellige læringsteorier, motivation og undervisningsmiljø.

De temaer, som de to hold arbejdede med gennem kurset blev knyttet til 8 forskellige skolecases. Casene var forholdsvis korte og talte imellem 500 og 1000 ord.

Kurset strakte sig over 12 uger, og studenterne mødte til undervisning 3 timer pr. uge.

Den eneste forskel på de to hold var, at på det ene hold ("*the experimental group*") havde underviseren forholdsvis korte teoretiske oplæg, hvorefter studenterne blev delt i grupper på 3 eller 4 medlemmer, som med udgangspunkt i konkrete cases skulle arbejdede med PBL-metoden. På det andet hold ("*the control group*") holdt underviseren længere oplæg. Han inddrog (eller viste til) de samme cases, som PBL-gruppen arbejdede med, hvorefter der blev skabt tid og rum til diskussioner i undervisningslokalet.

Inden kursusstart fik PBL-gruppen en introduktion til arbejdsmetoden og et kursus i informationsøgning, som er en integreret del af PBL-tilgangen.

I selve undersøgelsen arbejdede man med ”*a quasi-experimental pre-test/post-test*” (ibid. s. 182). Resultatet var, at selv om der ikke havde været nogen signifikant forskel mellem de to hold før studiestart, så var resultatet efter 12 uger, at studenter, som havde benyttet PBL-metoden, havde signifikant større færdigheder end sine medstuderende til (1) at identificere de centrale pædagogiske problemer, som blev beskrevet i casen, (2) at definere problemernes art, (3) at komme med kvalificerede interventionsforslag og (4) at drage nytte af tilgængelige ressourcer i problemløsningsfasen.

Afrundingsvis hedder det

In problem-based learning, the synergy between theory and practice fosters prospective teachers' problem solving, especially their ability to define the problem, generate solutions, and use both practical and literature-based resources to support the solution [...] Group discussion alone does not connect the problem to the solution (ibid. s. 187-188)

#### **4.3 State of the art – summa summarum**

Med afsæt i den valgte søgestreng kan jeg konkludere

- at der findes få (og spredte) forskningsartikler, som sætter fokus på de pædagogiske fag i læreruddannelsen
- at der findes endnu færre forskningsartikler, som sætter fokus på de pædagogiske fag i den integrerede læreruddannelse
- at af de forskningsartikler, som findes, tager majoriteten udgangspunkt i pædagogisk psykologi og ikke i andre ”*non-subject-specific courses*” (Lohse-Bossenz et al 2013, s. 546).

De artikler, som indgår i denne litteraturoversigt, fortæller os, at pædagogiske fag (moduler og kurser) har forskellige benævnelser fra læreruddannelse til læreruddannelse, og at de derfor er svære at opspore, at samle, at sammenligne og at vurdere – specielt med henblik på, hvordan de på sigt er med til at forme en lærers professionelle udvikling. At de pædagogiske fag har en sliq støbning gør, at de kan betragtes som en nærmest u-udforsket del af læreruddannelsens fag- og kursusrække (Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2002).

Der er få forskningsprojekter, som har forsøgt at belyse det konkrete indhold i de pædagogiske fag, men de projekter, som den anvendte søgestrategi har givet mig adgang til, fortæller os, at de pædagogiske fag dækker over et ret stort tematisk areal (Liakopoulo, 2011), og at indholdet kan variere meget fra land til land, fra læreruddannelse til læreruddannelse, fra tid til anden (Rasmussen & Bayer, 2014; Patrick et al, 2011).

Hvis vi sætter fokus på læringsudbytte i de pædagogiske moduler, så viser den tilgængelige forskning, at de pædagogiske fag ofte er blevet betragtet som abstrakte og teoretiske fag, som har været mere optaget af ’hvad-spørgsmål’, end ’hvorfor- og hvordan spørgsmål’ (Patrick et

al 2011), og af samme årsag har eksamener i disse fag i større omfang sat fokus på studenternes viden end deres færdigheder og kompetencer (Liakopoulou et al 2011).

Hvis vi holder fast i læringsudbyttet, så viser den tilgængelige forskning, at det tager tid at forandre studenternes grundlæggende antagelser ("beliefs") – også på det pædagogiske område. Men trods dette, så vil studenternes læringsudbytte altid være influeret af det pædagogiske set-up og af det indhold og de undervisningsformer, som de bliver præsenteret for i kurset (Krull, Koni & Oras, 2013; Peterson, Schreiber & Moss, 2011). Den tilgængelige forskning viser derudover, at lærerstudenterne er ikke pædagogiske novicer, da de bliver indskrevet på et pædagogisk kursus, og at de holder ikke op med at tænke på pædagogik og at udvikle pædagogiske færdigheder, efter de er dimitteret. Læring – også på det pædagogiske område – er en proces, som varer ved. Men når dette er sagt, så vil der altid være nogle kundskaber og færdigheder, som er lettere (og mere naturlige) at tilegne sig i den teoretiske undervisning i læreruddannelsen, mens andre kundskaber og færdigheder kræver, at studenterne har en (skole)praksis at manerere i (Wong et al, 2012).

En stor udfordring i læreruddannelsen som helhed – og her er de pædagogiske moduler ingen undtagelse – er det besværlige samspil mellem teori og praksis. De forskningsartikler, som prøver at opspore undervisningsmetoder i de pædagogiske fag, som er gunstige, når det handler om at knytte teori til praksis (og omvendt) fremhæver casemetoden, videoklip, microteaching og PBL på bekostning af mere traditionelle undervisningsformer (Stürmer, Kønigs & Seidel, 2013; Mergler & Tangen, 2010; Moreno & Walez, 2007; Smith, Malkani & Dai, 2005; De Simone, 2008). Disse metoder øger ikke blot læringsudbyttet, men de gør også undervisningen mere praksisnær og meningsfuld for de studerende.

Når man sætter fokus på de pædagogiske modulers placering i læreruddannelsen, så siger den tilgængelige forskning, at undervisere i de pædagogiske fag (læs: pædagogisk psykologi) ikke føler, at de har en central position i den samlede læreruddannelse, og at samarbejde med læreruddannelsens andre fag og/eller kurser (måske af samme årsag) er meget begrænset (Patrick et al, 2011).

De forskningsartikler, som indgår i State of the Art, giver os et lille indblik i noget af det, som de pædagogiske fag rummer, favner over og fingerer ved i det 21. århundrede. Det er dog bemærkelsesværdigt, at det ikke er lykkedes mig at opspore et eneste forskningsprojekt, som har forsøgt

- at indfange og præsentere de pædagogiske fag (moduler eller kurser) som et samlet element i læreruddannelsen
- at undersøge det overordnede formål med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen
- at studere sammenhængen (eller alignment) mellem de pædagogiske fags formål, indhold og undervisningsmetoder



- at sammenligne de pædagogiske fag på tværs af nationale grænser – med undtagelse af Rasmussen & Bayer (2014)
- at opspore, hvordan henholdsvis undervisere på læreruddannelsen, lærerstuderende og dimittender forstår og italesætter de pædagogiske fags særlige bidrag i den samlede læreruddannelse

I næste kap. flytter jeg fokus fra, hvad læreruddannelsesforskere fra nær og fjern har fundet ud af om (1) læreruddannelsen som helhed og (2) de pædagogiske fag i læreruddannelsen og til mit eget forskningsbidrag.

Kapitlet starter med, at jeg gør læseren bekendt med den teoretiske optik, jeg har haft for øje, da jeg har designet og gennemført mit forskningsprojekt.

## 5.0 UNDERSØGELSENS TEORIRAMME

### – *overordnede bemærkninger*

Som det fremgik af afsnit 3.0, så lyder problemformuleringen: *Hvad er formålet med at have pædagogiske fag i 2010erne? Og hvordan bidrager de pædagogiske fag til at udvikle studenternes undervisnings- og lærerkompetence?* For at svare problemformuleringen vil jeg anvende diskursanalytiske teorier og begreber i bred forstand. Årsagen til dette valg er, at jeg er optaget af, hvordan beslutningstagere på forskellige niveauer 'skaber-mening' om udvalgte emner – i mit tilfælde, de pædagogiske fag i læreruddannelsen.

Begrebet diskursanalyse kan karakteriseres som et samlebegreb for et voksende antal teoretiske og analytiske tilgange, som trods deres forskellighed har det til fælles, at de tager udgangspunkt i socialkonstruktionistisk og/eller poststrukturalistisk epistemologi (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9-14). Dvs., at de er særligt interesserede i, hvordan mening skabes i sociale interaktioner - i tekst, i tale og i samtale (Nikander, 2012, s. 397-398).

I oversigtsværker differentieres der imellem forskellige diskursive teorier og tilgange (Jørgensen & Phillips, 1999; Hester & Eglin, 1997; Baker, 2004; Wooffitt, 2001). I dette PhD-projekt vælger jeg ikke at tage udgangspunkt i en enkelt tilgang, men derimod kombinere analytiske begreber og principper, som stammer fra en bred vifte af mere og/eller mindre kendte teoretikere og analytikere<sup>7</sup>. Årsagen er, at forskellige diskursanalytiske tilgange kan tilvejebringe forskellige former for viden, og kan af samme årsag give et mere nuanceret billede af problemfeltet (Phillips, 2015, s. 297-298).

Men inden jeg præsenterer diskursanalyse som metode, giver jeg læserne et indblik i den videnskabsteoretiske forståelse, som metoden hviler på (og tager afsæt i).

## 5.1 Socialkonstruktionisme og poststrukturalisme

### – *en bestemt måde at anskue viden og vidensproduktion*

Ser vi først på socialkonstruktionismen, så kan vi sige, at socialkonstruktionisme er en fællesbetegnelse for en række nyere teorier, som har det til fælles, at de kritiserer den vestlige metafysiske tradition. Det er ikke et finalt sted, hvorfra man kan definere socialkonstruktionisme, men termen 'socialkonstruktionisme' stempler man tit henover videnskabelige produktioner, som sætter fokus på magt-viden relationer, sociale konstruktioner og dekonstruktion af betydningsenheder (Simonsen, 1996; Gergen & Gergen, 2005).

Socialkonstruktionistiske teorier<sup>8</sup> er forskellige, men i henhold til Burr (1995, s. 2-5) er der på tværs af feltet enighed om følgende præmisser:

---

<sup>7</sup> Idéen at kombinere forskellige diskursanalytiske elementer fik jeg fra Phillips (2015), som skelner imellem 'rene' metoder, hvor forskeren trækker på en (og kun en) diskursanalytisk tilgang og 'urene' metoder, hvor forskeren blander metodiske greb, som stammer fra forskellige diskursanalytiske positioner, og hvor analysestrategien således ikke kan føres tilbage til én bestemt tilgang.

<sup>8</sup> I videnskabsteoretiske publikationer bliver socialkonstruktionismen beskrevet som (1) en postpositivistisk tilgang fordi man med inspiration fra Kuhns paradigmekritik siger, at det er ikke kendsgerningerne som

- Vores viden om verden er ikke et spejlbillede af verden ´derude`, men vi skaber verden og kategoriserer den med de kategorier og begreber, vi råder over.
- Vores viden om verden er altid kulturelt og historisk indlejret. Dette synspunkt er anti-essentialistisk, fordi det understreges, at vores verdensbillede ikke er determineret af ydre omstændigheder, som er givet på forhånd.
- Viden konstrueres og opretholdes i sociale sammenhænge, og det er i sociale sammenhænge, at vi kæmper om og beslutter, hvad der skal gælde som sandt/falsk.
- Der er sammenhæng mellem viden og social handling, og den gældende viden styrer til enhver tid vores handlinger og vores opfattelse af, hvad der er naturligt/unaturligt, acceptabelt/uacceptabelt, tænkeligt/utænkeligt.

Ser vi derefter på poststrukturalismen, så kan vi sige, at poststrukturalisme ofte bliver betragtet som en integreret del af socialkonstruktionismen. Men mens socialkonstruktionismen ikke har en klar ´urkilde`, så tager poststrukturalismen eksplicit udgangspunkt i Saussures strukturelle lingvistik og tanken om, at vores adgang til verden altid går gennem sproget (Jørgensen & Philips, 1999, s. 15-21).

I poststrukturalismen bliver sproget ikke betragtet som en kanal eller en tragt, hvor viden om verden kan flyde uhæmmet og kommunikeres. Sproget betragtes derimod som den ´maskine` der konstituerer både den materielle verden, den sociale verden og den enkeltes livsverden.

Det, som kendetegner den poststrukturalistiske sprogforståelse, er kort sagt:

- At sprogsystemet formår ikke at afspejle den eksisterende virkelighed.
- At sproget er struktureret i mønstre og diskurser. Ord og sproglige ytringer har ikke en fastlagt betydning – men kan have meget forskellige betydninger i forskellige diskurser, i forskellige sprogfællesskaber og i forskellige praksisser.
- At de betydninger, som ord og sproglige ytringer har eller får tildelt, vedligeholdes og forandres i diskursive praksisser – og ikke andre steder.
- At skal du få indblik i, hvordan ord og sproglige ytringer enten bevarer, modificerer eller forandrer deres betydning, så må du undersøge de diskurser, hvor sproget sættes i spil (ibid.).

---

bestemmer paradigmet, men at det er paradigmet, som bestemmer, hvad kan gælde som kendsgerninger (Gergen, 2004; Staunæs & Bendix Petersen, 2000), (2) er anti-humanistisk fordi den tager afstand fra, at de sproglige strukturer går forud for erkendelsen, og siger i stedet, at det er de bagvedliggende sproglige strukturer, som handler gennem bevidstheden. Og (3) er post-strukturalistisk fordi den er enig med Saussure i, at sprog(systemet) er selvreferentielt, og at sprog ikke skaber virkeligheden, men at mening skabes i sproget (Tayler, 2001; Saussure, 1971). Men der tilføjes dog, at sproget er ikke fikseret, og derfor kan ord og begreber have vidt forskellig betydning i forskellige tidsaldre og/eller diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999).

Som det fremgår af ovenforstående, så er de centrale begreber i socialkonstruktionismen og i poststrukturalismen sprog og diskurs. Men hvad er en diskurs egentlig, og hvordan fungerer den som et rum, hvor der forhandles og/eller produceres viden?

## 5.2 Diskurs og diskursanalyse

### – *det ene og det andet*

Sætter man projektøren på diskursbegrebet, så kan man sige, at det tager udgangspunkt i Foucaults teori om, at enhver epoke (renæssancen, klassicismen og moderne tid) er underlagt en afgrænset videnshorisont eller episteme. De såkaldte epistemer – eller “*regimes of truth*” – er (1) anonyme, (2) oversubjektive, (3) uhyre omfattende og svære at eksplicere af sin samtid, fordi de fungerer som en “*historisk a priori*” (Hede, 2004, s. 75).

Foucault (1979; 2004) eksemplificerer sin tese ved at anskueliggøre, hvordan henholdsvis ‘galskab’ og ‘homoseksualitet’ er blevet italesat i tidernes løb, og hvordan italesættelsen har været styrende for den behandling (eller mishandling) disse grupper har fået i samfundet (eller af samfundet). Gergen (2004, s. 164-166) har suppleret Foucaults resultater ved bl.a. at gøre rede for psykiatriens og diagnosens (mærkværdige) udvikling i de sidste 80 år.

Diskursbegrebet har meget til fælles med epistemebegrebet. Det handler i begge tilfælde om ‘vidensregimer’ som på forunderlig vis kommer at bestemme “*what is sayable or thinkable*” om givne emner og i givne situationer (Hall, 2002, s. 73). Men forskellen er, at mens epistemebegrebet forsøger at spotte en hel tidsalders generelle forståelsesramme, så forsøger diskursbegrebet at kaste lys på, hvordan der tænkes, tales og fortolkes i de divergerende praksisfællesskaber, som lever side og side i det moderne samfund.

Isolerer man diskursbegrebet, så kan man sige, at begrebet defineres forskelligt i forskellige sammenhænge (Edley, 2001, s. 189-191; Gee, 2014, s. 17-19). I henhold til Jørgensen & Phillips (1999, s. 9) kan man dog overordnet sige, at ordet ‘diskurs’ viser til en idé om, at sproget er struktureret i forskellige mønstre, som vores udsagn følger, da vi agerer (og reagerer) inden for forskellige sociale fællesskaber. Man taler fx om ‘en medicinsk diskurs’, ‘en politisk diskurs’, ‘en videnskabelig diskurs’, og man kan konstatere, at disse forskellige diskurser har divergerende måder “*at tale om og forstå verden (eller udsnit af verden) på*” (ibid. s. 9).

Wetherell (2002, s. 16) skriver, at “*discourse builds objects, worlds, minds and social relations*”. Hall (2002, s. 72-73) påpeger, at diskursbegrebet både skal forstås som “*a system of representation*” og “*a production of knowledge through language*”, og derfor handler “*the concept of discourse not about whether things exist but about where meaning comes from*”. Denne diskursforståelse stemmer overens med Edley (2001, s. 191), som gør opmærksom på, at en diskurs altid er normativ – den siger ikke kun noget om, hvad er, og hvad ikke er, men den siger også noget om, hvad der kan lade sig gøre, og hvad der ikke kan lade sig gøre.

Billig (2002, s. 212) knytter begrebet “*collective memory*” til diskursdebatten og pointerer, at en diskurs vil altid sende ideologiske og retoriske budskaber, som ikke kun styrer det, vi

tænker og gør, men som også har stor indflydelse på, hvad og hvordan vi (i fællesskab) husker.

Skifter vi synsvinkel, så gør Davies & Harré (2002, s. 262) os bekendt med, at diskurser kan være store og bredspektrede og små og begrænsede:

A discourse is an institutionalized use of language and language-like sign systems. Institutionalization can occur at the disciplinary, the political, the cultural, and the small group level. There can also be discourses that develop around a specific topic, such as gender or class. Discourses can compete with each other or they can create distinct and incompatible versions of reality.

Som det fremgår af citaterne, så er nogle diskursforståelser mere omfattende end andre. For at cementere dette, vælger Gee (2014, s. 51) at skelne imellem ”Discourses with a big D” og ”discourses with a little d”. ”Discourses with a big D” omfatter såvel bestemte folkeslag, kulturelle fællesskaber, distribuerede systemer, som bestemte institutioner, bygninger, bøger, tidsskrifter, laboratorier, artefakter osv. ”Discourses with a little d” dækker derimod over væsentligt mindre diskursivt areal. Men lige meget om der er tale om store diskurser eller små diskurser, så er der på tværs af feltet enighed om, at vores adgang til verden er diskursiv. Dvs., at det er gennem ´det diskursive vindue`, at vi iagttager verden (eller aspekter af verden), og at vi tilskriver den mening.

Flytter vi fokus fra diskursbegrebet til diskursanalysen (herefter DA), så kan vi sige, at DA kan karakteriseres som en analyse af én given diskurs – og af de ideer, koncepter og kategorier, der produceres og transformeres i den pågældende diskurs (Tayler, 2001a).

DA skal ikke opfattes som én metode i klassisk forstand, men kan derimod forstås som:

- et teoretisk og/eller epistemologisk perspektiv
- en analytisk mentalitet (Nikander, 2008, s. 414)

En diskursanalyse kan foretages på adskillige måder<sup>9</sup>. Forskningsinteressen er dog som regel knyttet til, hvordan specifikke diskurser (fx den pædagogiske diskurs i læreruddannelsen), som ofte kommer til syne i tekst og tale, er med til at konstruere den sociale verden og de mennesker, som agerer inden for den diskursive matrikel (Mason, 2002, s. 57).

Det, som binder de forskellige diskursanalytiske tilgange sammen, er ”the idea of language as much more than a mere mirror of the world and phenomena “out there” and the conviction that discourse is of central importance in constructing the ideas, social processes, and phenomena that make up our social world” (Nikander, 2008, s. 413).

Denne idé om sprogets natur og magt gør, at de fleste diskursanalytikere sætter fokus på:

- hvordan mening bliver konstrueret i kommunikation – i tekst og i tale

---

<sup>9</sup> Duedal & Jacobsen (2010) skriver, at diskursanalyse dækker over mindst 57 forskellige analysestrategier, og at det derfor er umuligt at give en enkelt opskrift på diskursanalyse, fordi at et væsentligt kendetegn ved diskursanalysen er, at der indgår et indgående konstruktionsarbejde.

- hvordan mennesker, som tilhører en bestemt gruppe, opfatter og italesætter verden (objekter, fænomener, begivenheder), sig selv og andre
- hvordan mennesker har tænkt og talt i specifikke historiske perioder, og hvordan de tænker og taler inden for institutionelle grænser

Den primære opgave i DA er således at identificere de tilbagevendende mønstre af ord, sætninger, meninger, retoriske kneb og tagenforgivenheder, som skribenter, ordførere og samtalepartnere af forskellig art anvender, da de sætter ord på begivenheder, professioner, institutioner m.m. – ikke fordi at disse mønstre af ord repræsenterer noget indre psykisk, men fordi de repræsenterer noget ydre psykisk – eller diskursivt (Mason, 2002; Potter, 2004).

### 5.3 Hvordan etableres - og genetableres - en diskurs?

Skal man forstå, hvordan en diskurs bliver etableret, så har de politiske teoretikere Ernesto Laclau og Chantal Mouffe (2014, s. 98) et kvalificeret bud. I deres arbejde skelner de mellem diskurs og ”*the field of discursivity*”. Det diskursive felt er diskursens yderside og omfatter alt det, som en bestemt diskurs udelukker. En diskurs konstruerer sig selv i forhold til alt det, der ikke er plads til i den pågældende diskurs – og bliver af samme årsag en reduktion af det reservoir af betydningstilskrivelser, som findes i feltet. Eller sagt på en anden måde: Når man italesætter verden i én diskurs (eller med udgangspunkt i én diskurs), så udelukker man andre konstruktioner og italesættelser.

Til forskel fra mange andre diskursteoretiske tilgange, så har Laclau og Mouffe en ret klar idé om, hvordan en diskurs bliver etableret som et betydnings- og videnssystem, der dels afgrænser sig fra omverden, og dels formår at skabe en indre logik (og nogle ækvivalenskæder af meninger) inden for den omtalte afgrænsning. Metaforisk siger de, at en diskurs kan sammenlignes med et stort (fiske)net, hvor alle tegnene, som indgår i diskursen, kan betragtes som knuder i nettet. Det, som kendetegner nettet, er, at det er knuderne, som holder nettet sammen, og det, som kendetegner knuderne, er, at de har en vis afstand til hinanden og et vist forhold til hinanden (Jørgensen & Phillips, 1999).

Holder vi fast i fiskenetmetaforen, så mener Laclau og Mouffe (2014, s. 99), at en diskurs etableres ved, at betydning udkrystalliseres omkring nogle ”*nodal points*”. Et nodalpunkt er et privilegeret tegn i diskursen, som de andre tegn ordnes omkring og får deres betydning i forhold til. Nodalpunkterne (også kaldt ”*points de caption*” eller mesterbetegnerne) er stærkt styrende for den meningsdannelse, der kan foregå inden for den etablerede diskurs (ibid.). I psykiatrien er ´psyken` et nodalpunkt; i den politiske diskurs er ´demokrati` et nodalpunkt og i uddannelsesdiskurser er ´læring` et nodalpunkt. Osv..

De tegn i diskursen, som omringer (og indholdsbestemmer) nodalpunktet, betegnes som ”*moments*” (ibid. s. 91). Tilsammen udgør nodalpunktet og momenterne en særlig prisme. Og da du ser verden gennem denne prisme, så er dit synsfelt afstemt og bestemt. Prismen

repræsenterer den diskursive fornuft – og den diskursive fornuft broderer de forståelseshorisonter, som er tilgængelige og naturlige i den pågældende diskurs.

En grundlæggende pointe i Laclau & Mouffes teori er, at diskurser (som regel) er svære at destabilisere (og rekonstruere), fordi nodalpunkterne og momenterne altid vil forsøge at holde hinanden skak mat, og dette gør, at der inden for den diskursive ramme altid vil være en tranghed og en tyngde, som gør, at det er svært at tænke den diskursive logik (og den afledte praksis) anderledes.

Selv om dette er tilfælde, så har et episteme (i foucaultsk forstand) og en diskurs det til fælles, at de er kontingente. Dvs., at de er midlertidige fastlåsnings af betydning i et broget sprogligt terræn. Diskurser er foranderlige, og de forandres over tid. Men en forandring sker aldrig uden en såkaldt diskursiv kamp – dvs. en kamp om mening.

Når Laclau & Mouffe (2014) forklarer den diskursive kamp, så viser de til, at en diskurs

- altid vil komme i berøring med divergerende diskurser i det diskursive felt
- aldrig er helt lukket
- aldrig er immun for påvirkning

At en diskurs er åben betyder, at du inden for diskursens 4 imaginære vægge kan støde på tegn (ord, begreber, termer), som er aktive i flere andre diskurser, og som bliver indholdsudfyldt på divergerende måder fra diskurs til diskurs (Howarth, 2005). Disse tegn har således ikke fået fikseret deres mening, og bliver af samme årsag omtalt som "*elements*" (Laclau & Mouffe, 2014, s. 91) og som "*floating signifiers*" (ibid. s. 99).

Elementernes flertydighed gør, at de har potentiale til at destabilisere den diskursive orden, og dette vilkår medfører, at i enhver diskurs forsøger man ihærdigt at fjerne alle flertydigheder ved at gøre alle elementerne til momenter. Et moment er, som før sagt, et tegn, som har fået fikseret sin betydning.

Bestræbelserne på at gøre samtlige elementer til momenter lykkes dog aldrig, og konsekvensen er, at selv om én given diskurs forsøger at afgrænse sig fra det diskursive felt (med den hensigt at bevare sig selv), så lykkes denne mission aldrig til fulde.

Gee (2014, s. 55-57) har studeret diskursernes forandrelighed og gør opmærksom på følgende ændringsvarianter:

- en diskurs kan med tiden splittes op og blive til to eller flere diskurser
- to eller flere diskurser kan med tiden smelte sammen og blive til én og samme diskurs
- en diskurs kan forandres så meget, at den med tiden bliver uigenkendelig
- en diskurs kan være – eller blive – en hybrid af en eller flere diskurser
- en diskurs bliver altid defineret i forhold til og i konkurrence med alternative diskurser. Når konkurrerende diskurser dør ud eller forandres, så påvirkes (og forandres) den pågældende diskurs som regel også

Som det fremgår af ovenforstående, så har diskurser ingen fysiske grænser, og i henhold til Laclau & Mouffe (2014, s. 99) er det altid elementernes flertydighed, som gør en diskurs labil. De skriver i denne sammenhæng, at *"the status of the 'elements' is that of floating signifiers, incapable of being wholly articulated to a discursive chain. And this floating character finally penetrates every discursive (i.e. social) identity"*.

Men nu da vi har fået et bud på (eller en idé om), hvordan en diskurs etableres og forandres over tid, skal vi i næste afsnit se nærmere på, hvem det er (eller hvad det er), som bestemmer den diskursive fornuft og de tilhørende praksisformer.

## 5.4 Hvem bestemmer inden for den diskursive ramme?

Som jeg har redegjort for i de forrige afsnit, så er en diskurs et meningssystem, som afgrænser (eller begrænser), hvordan der tænkes og tales inden for en diskursiv ramme. Og lidt forenklet kan man sige, at det er dem, som har magten i diskursen, som tager stilling til, hvad skal prioriteres (eller privilegeres) som viden. I førmoderne tid var religionen krumtappen i dette magt/viden-spil. I moderne tid har videnskaben i bred forstand overtaget religionens funktion (Hede, 2004). Og i dag finder magten ofte sin rede i samspillet mellem videnskab og politiske beslutninger.

Truth isn't outside power [...] Truth is a thing of this world: it is produced only by virtue of multiple forms of constraint [...] Each society has its regime of truth, its 'general politics' of truth: that is the types of discourse which it accepts and makes function as true (Foucault, 1980, s. 131).

Graver man et spadestik dybere, bliver man dog klar over, at denne definition kun er delvis rigtig, fordi i den foucaultske logik forstås magt ikke som noget, som nogen (agenter, enkeltindivider osv.) er i besiddelse af, og som vedkommende kan udøve over andre. Magt bliver derimod forstået som den kraft eller proces, som skaber vores sociale omverden og gør den meningsfuld for os.

I henhold til Foucault (1980) er det i diskursen, at sammenføjnngen mellem magt og viden finder sted. Og det, som kendetegner den diskursive magt er først og fremmest, at den er produktiv i og med, at den skaber den viden, vi har. Og den viden, vi har, skaber derefter den sociale nexus (individer, institutioner, procedurer osv.) på bestemte måder. I magt/viden-komplekset bliver det 'utænelige' skåret fra det 'tænelige'. Noget bliver gjort synligt og beskriveligt, mens andet bliver gjort usynligt og ubeskriveligt. I denne skilningsproces bliver den sociale omverden produceret på bestemte måder – objekter udskilles fra hinanden, de får karakteristik og bestemte (og afstemte) relationer til hinanden.

Som en følge af denne magt/viden-sammenhæng er fx. læreruddannelsen skabt med egne institutioner (seminarierne, university colleges, universiteter), særlige subjekter (professorer, lektorer, studielektorer, studerende) og særlige praksisser (undervisningsfag, pædagogiske fag og praktikken). Relationen mellem magt, viden og praksisforanstaltninger er så underfundig, at du i dag har svært ved at tænke læreruddannelse og lærerprofessionen, uden at tage udgangspunkt i disse kategorier og instanser.



Foucault gør opmærksom på, at det, som vi betragter som 'objektivt' er ikke andet end aflejret magt. Dvs., at i det 'objektive' og 'selvfølgelige' er magtsporene blot visket bort. Magten kan derfor betragtes som "*en vilje uden ansigt*" (Hede, 2004, s. 39).

Formålet med en diskursanalytisk tilgang er ikke at tage magten fra nogen og at give den til nogen anden. Formålet er heller ikke, at skifte et 'vidensregime' ud med et nyt. Det diskursanalytiske projekt går derimod ud på at gøre folk bevidste om, at forholdet mellem magt og viden er et produkt af meningsdrøftelse og meningskabelse, og at den viden, som er gældende i dag, er kontingent og kunne i princippet have været anderledes (Potter, 2004, s. 207).

Det afgørende er ikke at kunne skelne mellem rigtigt og forkert, "*men ved historisk at iagttage hvordan sandhedseffekter bliver frembragt inden for diskurser der i sig selv hverken er sande eller falske*" (Foucault I: Howarth, 2005, s. 117).

Men hvordan er magt(spillet) forankret i aktørernes sprogbrug og narrative ressourcer? Det skal jeg forsøge at give et bud på i næste afsnit.

## **5.5 Hvilken funktion har sprog og narrativitet i den diskursive forståelse?**

Det, som kendetegner DA, er, at den gør det diskursive sprogbrug til forskningens genstandsfelt og prøver at få øje på, hvilke "*descriptions or accounts*" (forståelses- og beskrivelseskonti) der trækkes på, da mennesker italesætter ét bestemt fænomen eller én bestemt begivenhed på en given måde (Edley, 2001, s. 190).

Sproget er mangfoldigt, og det samme fænomen (eller begivenhed) kan 'tales frem' på utallige måder, men i den diskursanalytiske optik er sprogets anvendelse altid begrænset af historisk tid og diskursiv position.

When people talk, they do so using a lexicon or repertoire of terms which has been provided for them by history. A language culture may supply a whole range of ways of talking about or constructing an object or event, and speakers are therefore bound to make choices. However, the options aren't always equal. Some constructions or formulations will be more 'available' than others; they are easier to say. This is because some ways of understanding the world can become culturally dominant or hegemonic. That is, they can assume the status of facts, taken for granted as true or accurate descriptions of the world (ibid.).

For at forklare forskellen på de diskursive ressourcer, som én diskurs giver adgang til (til forskel fra de diskursive ressourcer, som en anden diskurs giver adgang til), så snakker diskurspsykologerne Wetherell og Potter (1987) om, at i forskellige diskursive praksisser trækker mennesker på forskellige fortolkningsrepertoarer (interpretative repertoires), da de italesætter sig selv, hinanden og det, de foretager sig. Et fortolkningsrepertoire kan opfattes som "*a systeme of terms used for characterizing and evaluating actions, events and other phenomena*" (ibid. s. 149) eller som "*a lexicon or register of terms and metaphores drawn upon to characterize and evaluate actions and events*" (Potter & Wetherell I: Edley, 2001, s.

198). Den leksikale tyngde gør, at fortolkningsrepertoirene bliver karakteriseret som (1) en relativ stabil måde at snakke om og at beskrive objekter og begivenheder, (2) de elementære byggesten i samtalen, (3) en lingvistisk ressource, som der trækkes på, da man snakker om givne emner og fænomener, (4) den ´commen sense`, som råder i givne kredse eller i givne sammenhænge – og som skaber en fælles forståelse (ibid.).

Det, som kendetegner fortolkningsrepertoier er, at de ofte er organiseret som narrativer. Dvs., som logiske fortællinger om, hvordan (diskursive) fænomener, begreber og praksisser hænger sammen, knytter sig til hinanden, betinger hinanden og begrunder hinanden (Potter, 2004, s. 207-208). Fortolkningsrepertoirene skaber med andre ord de dominerende narrativer (eller de narrativer, som opfattes som selvfølgelige) i en given diskurs.

Mening er et centralt begreb i diskursanalysen, og en grundlæggende tanke er, at mennesker skaber mening gennem de historier, de fortæller, samtidig med, at de historier mennesker fortæller, bliver opfattet som meningsfulde ved at forklare det, som er sket, i en forståelig form (Bruner, 2004). Men når man betragter narrativbegrebet med ontologiske briller, så må man konstatere, at en historie kan være ´virkelig` eller ´opdigtet`, uden at den mister kraft som historie. Det er sætningernes logiske sammenhæng og ikke de enkelte sætningers sandhed eller falskhed, der bestemmer dens samlede gestalt (Bruner, 1999, s. 53).

I DA betragtes en fortælling som en retrospektiv fortolkning af et begivenhedsforløb set fra et bestemt (diskursivt) perspektiv. En fortælling skal derfor forstås som meningsproduktion snarere end faktaproduktion. Bryman (2004, s. 412) skriver i den forbindelse, at i en narrativ analyse bliver *"the attention shifts from ´what actually happened?` to ´how the people make sense of what happened?`"* En fortælling bliver således *"sensegiving"* og *"sensemaking"* på samme tid (Søderberg, 2005, s. 61).

Sætter vi fokus på forholdet mellem narrativitet og meningsdannelse, så skelner Edley (2001, s. 202-203) mellem *"intellectual ideologies"*, som ret firkantet og stilrent sætter ord på, hvordan der (bør) tænkes, tales og handles inden for en bestemt diskursiv ramme, og *"lived ideologies"*, som ikke er så konsistente, men som rummer de forskellige måder, som der tænkes, tales og handles på inden for den samme diskursive ramme. Edley gør opmærksom på, at der kan være store uoverensstemmelser imellem de to ideologiformer, men i stedet for at betragte diskrepansen som et forstyrrende element i forskningsøjemed, så anser og omtaler han dem som *"a wonderfully rich and flexible resource for social interaction and everyday sense-making"* og som *"the condensed wisdom of a given culture or society"* (ibid. s. 203).

Men de, som holder en diskurs i gang, og som konstruerer (og rekonstruerer) mening og dominerende narrativer i det diskursive rum, er altid mennesker. Men hvad er (og hvad kan) et menneske i en diskursanalytisk optik?

## 5.6 Hvad bliver der af menneskerne (subjekterne) i diskursen?

The discourses we enact existed before each of us came on the scene, and most of them will exist long after we have left the scene (Gee, 2014, s. 52)

I DA opererer man ikke med forestillingerne om ´et-essentielt-selv` og ´et-indre-jeg`. Derimod siger man, at subjekter bliver interPELLERET (eller sat i bestemte positioner) af diskurserne, og til de forskellige subjektpositioner er der knyttet nogle forventninger til ens fremtræden. (Davis & Harré, 2000; Mason, 2002). Vi kender alle de klassiske subjektpositioner læge/patient, lærer/elev og mester/lærling.

Ifølge Davis & Harré (2002, s. 263-271), så er der knyttet nogle dominerende storylines til hver enkelt subjektposition. Disse storylines sætter ramme om, hvordan man er (eller bør være), hvordan man tænker (eller bør tænke), og hvordan man handler (eller bør handle), hvis man indtager en bestemt subjektposition i en bestemt diskurs. De forskellige storylines (også kaldt rammefortællinger eller vandrehistorier) kan opfattes som nogle særlige kulturelle fortolkninger, som er knyttet til subjekter og aftagende aktører (ibid.; Søndergaard, 2005).

Selv om subjektet betragtes som et produkt af talen og som en diskursiv effekt (Hede, 2004), så er der altid nogle bevægelses- og handlemuligheder inde i enhver diskurs. For at få øje på denne røring og dynamik skelner Davies og Harré (2002, s. 264) mellem ”*interactive positioning*” og ”*reflexive positioning*”. Ved interaktive positioneringer positioneres subjektet af andre. Her må individet indtage den talte position, da det nærmest ikke har noget andet valg. (´Sådan-er-du´). Ved reflektiv positionering positionerer subjektet sig selv. (´Sådan-er-jeg´). I DA er positionerings- og subjektiveringsprocessen således altid forholdet mellem ´at blive sat i en position` og ´hvordan man indtager positionen`.

Flytter vi fokus fra det enkelte subjekt og til gruppedannelser, så er samme mekanismer gældende: En gruppe bliver dannet, fordi der er nogle subjekter, som har ´noget` til fælles, som definerer (og positionerer) sig selv i forhold til andre subjektgrupper, som ikke har dette ´noget` til fælles. Hvide/sorte, akademikere/ikke akademikere, pædagogiske lærere/faglærere som eksempler. Noget etableres som ´Det første` (os/vores), og noget etableres som ´Det Andet` (de/deres). Hauge (2013, s. 14) skriver, ”*at uden den onde Anden kan vi ikke blive os Selv. Uden Dem, intet Os. Vi er derfor hjemsøgt af det spøgelse, som er den Anden*”. Forskelsrelationer og inklusions- og eksklusionsmekanismerne er væsentlige i denne proces, fordi den Anden er (altid) et modbillede på os Selv (ibid.; Simonsen, 1996).

Gee (2014, s. 52) skriver i denne forbindelse:

The key to Discourses is ”recognition”. If you put language, action, interaction, values, beliefs, symbols, objects, tools, and places together in such a way, that other recognize you as at particular type of who (identity) [...] and what (activity) [...] then you have pulled off a Discourse.

Den grundlæggende tanke er, at subjekter, som hører til den samme gruppe, trækker på de samme analytiske ressourcer, da de kategoriserer verden og/eller agerer i verden. De analytiske ressourcer, som en bestemt gruppe har til rådighed, skal opfattes som gruppens

mentale- og adfærdsmæssige maskineri eller apparatur. At indfange gruppens mentalitet kan derfor opfattes som at spore gruppens "*culture-in-action*" (Hester & Eglin, 1997, s. 11).

En grundlæggende tanke i DA er, at mennesker, som trækker på den samme diskursive fornuft ser verden fra samme synsvinkel. "*To know anything is to know in terms of one or more discourses*" (Davies & Harré, 2002, s. 262). Men da vi trækker begreberne 'gruppedannelser' og 'subjektpositioner' ind i diskussionen, så bliver vi opmærksom på, at det er ikke diskursen i sig selv, som er tankens og talens endelige referent, men at det er den subjektposition, som du indtager i diskursen, som bestemmer, hvad du ved (eller kan vide), hvad du gør (eller kan gøre), og hvem du er (eller kan være). Baker (2004, s. 164 & 169) snakker i denne forbindelse om henholdsvis "*category-bound knowledge*" og "*category-implied activities*" og understreger, at mennesker, som hører til én bestemt subjektkategori, har ikke en mere objektiv eller værdifuld viden end mennesker, som tilhører en anden kategori. De forskellige subjekt kategorier (i den samme diskurs) rummer og råder blot over forskellig viden, indsigter og erfaringer. Eller sagt på en anden mere jordnær måde: Lægen opfatter lægevidenskaben anderledes end sygeplejersken, sygehjælperen og patienten – selv om de alle er del af (den samme) medicinske diskurs.

Men hvordan opfatter diskursanalytikere 'viden-skab', og hvilke krav stiller de til videnskabelig viden?

## 5.7 Diskursanalysens videnskabelige projekt

I socialkonstruktionistiske tilgange og i diskursanalytisk arbejde tager man afsæt i

- at den sociale verden er så kompleks og dynamisk, at ingen videnskabelig metode kan spotte og indfange kompleksiteten. Forestillingen om '*Truth-through-Method*' er således ikke i spil (Staunæs & Bendix Petersen, 2000, s. 5).
- at de mennesker, der færdes i den sociale verden, ser verden fra så forskellige synsvinkler og oplever verden på så forskellige måder, at intet forskningsspørgsmål og ingen forskningsmetode kan give forskeren det forkromede overblik.
- at videnskabelig viden altid vil være partiel, situeret og relativ, fordi såvel forskningsspørgsmål som forskningsmetode er betinget af forskerens videnskabssyn, værdisystem, (for)forståelse og nuværende interessefelt (Tayler, 2001a).

I DA anskues 'viden-skaben' som én diskurs blandt mange. Det, som kendetegner denne diskurs, er, at den producerer viden på bestemte måder og efter bestemte forskrifter. Selv om disse forskrifter ser ud til at være stringente, så er de ved nærmere eftersyn kontingente, og de ændres over tid (Burr, 1995; Jørgensen & Phillips, 1999). Viden i bred forstand og viden i snæver forstand skal derfor betragtes som relationelle produkter eller relationelle kontrakter. Potter (2004, s. 202) skriver i denne henseende, at "*DA emphasizes the way versions of the world, of society, events and inner psychological worlds, are produced in discourse*". Han

understreger samtidig, at formålet med videnskaben er ikke at finde ´sandheden`, men at finde versioner, som har fået tildelt sandhedsværdi i én given diskurs på ét givent tidspunkt.

Ser vi på den videnskabelige tilgang, så tager DA udgangspunkt i, at den sociale virkelighed ikke er organiseret i entydige årsager og effekter, som forskeren kan og/eller skal opspore og gøre rede for. Forskerens arbejde starter derimod med, at han udpeger et udsnit af den sociale verden, som han har lyst til at studere. Dette udsnit kan karakteriseres som ”*det analysebærende begreb*” og kan dække over så forskellige størrelser som institutioner, narrativer, netværk osv. (Esmark, Bagge & Andersen, 2005, s. 9). Det analysebærende begreb (også kaldt genstandsfeltet) er ikke klart til at blive at iagttaget. Dvs., at før analysen starter, må det analysebærende begreb konstrueres som et analysebærende begreb. Dette gør forskeren ved at udpege og inkludere begreber, som ´han-bestemmer` skal udgøre genstandsfeltet, og ved at ekskludere begreber, som ´han-bestemmer` har en mere perifer rolle. At indholdsbestemme det analysebærende begreb er det samme som at gestalte en udvalgt del af den sociale virkelighed for en stund.

Ser vi så på metodiske principper, så har socialkonstruktionister som udgangspunkt ikke en præference for bestemte metoder. De siger, at det analysebærende begreb beder ikke om at blive iagttaget på én bestemt måde. Det ”*iagttagelsesledende begreb*” (også kaldt for analysestrategien) kan derfor tage sig ud på mangfoldige måder, og hver analysestrategi kan belyse (og oplyse) genstandsfeltet på sin helt egen måde (ibid. s. 12).

Da genstandsfeltet kunne have været et andet, og analysestrategien kunne have været en anden, så giver det større mening at snakke om ´dataproduktion` og ´datagenerering` end datasamling (Baker, 2004, s. 162-164).

Den epistemologiske relativisme kommer selvfølgelig at påvirke, hvordan forskere går til forskningsfeltet. - Da du ikke kan nå sandheden gennem metoden, foreslår mange socialkonstruktionister, at man erstatter ´sandhedsbegrebet` med et begreb om ´levedygtighed` (viability), forstået på den måde, at teorier, begreber og modeller betragtes som levedygtige, hvis de viser sig som adækvate i den kontekst, hvor de enten er skabt, eller hvor de anvendes (Søndergaard, 1996; Phillips, 2015). Kundskabsidealene flyttes hermed fra at være et objektivt spejl af den eksterne virkelighed (realitetstestning) og ind i socialiteten – ind i de kommunikative processer, som flyder mellem mennesker.

Da forskningsfokus således sættes på den kommunikative interaktion, er det vigtigt, at datamaterialet, som genereres, er gedigent, nuanceret og dækkende for feltets mange stemmer og perspektiver (Søndergaard, 2005). Refleksiviteten bliver centrum for kundskabsidealene, og forskningsopgaven bliver

- at vitalisere flere stemmer
- at åbne for flere potentielle positioner
- at spotte (og muligvis problematisere) ´tagenforgivenheder` og at tilbyde nye måder at anskue fastgroede fænomener.

Forskerens opgave er ikke at følge strikse regler eller opskrifter. I hvert enkelt tilfælde må forskeren derimod modificere og formulere de diskursanalytiske begreber, så de passer til det fænomen, som skal studeres (Howarth, 2005). Formålet er altid at identificere de (diskursive) mønstre, som går igen i folks tale, narrativer, argumenter. Osv. (Edley, 2001).

Tayler (2001a, s. 12) beskriver ´viden-skab` og ´videns-produktion` således: *“Reality remains inaccessible [...] The most extreme interpretation of this position would be that research cannot tell us about the world but only about the world-view of the researcher”*.

At tage afsæt i, at enhver vidensproduktion er en konstruktion betyder ikke, at man godtager forurenede data, og at alt er tilladt. Det betyder heller ikke, at man beforder til en form for metodologisk anarkisme eller irrationalitet (Christensen, 2005)<sup>10</sup>. At vedstå, at forskeren ikke er et neutralt medium men en aktiv ´med-skaber` eller ´med-konstruktør` af forskningsresultatet, betyder ikke, at forskningsproduktet mister al troværdighed og falder til jorden. Tværtimod. Disse tilståelser gør blot, at forskeren tvinges til at gøre konstruktionsvalgene synlige for læseren, således at læseren får klart indblik i, hvordan just dette forskningsresultat er tilvejebragt (Holstein & Gubrium, 2004).

I bund og grund er dette ikke andet end god forskningsetik.

## 5.8 Diskursanalyse og de pædagogiske fag i læreruddannelsen

– *summa summarum*

I nærværende PhD-projekt vil jeg anskue de pædagogiske fag i læreruddannelsen som en bestemt diskurs – eller et diskursivt rum – i læreruddannelsen, hvor man italesætter lærerfaglighed på bestemte måder, og hvor man af samme grund forsøger at forberede de lærerstuderende til lærergerningen på bestemte måder.

Jeg tager udgangspunkt i

- (1) at de pædagogiske fag i læreruddannelsen er historisk, kulturelt og geografisk indlejret og betinget. Dvs., at disse fag har ikke nogen naturgiven essens, og at der derfor ikke er nogen naturlov, der bestemmer, hvordan de bør tage sig ud. Fagene kan opfattes som ´relationelle kontrakter` eller som ´nationale og/eller lokale versioner`. Fagenes opkomst og udformning er et produkt af en magt/viden relation og en magt/viden konstruktion, som kan være svær at gennemskue både for dem, som har sin daglige gang i læreruddannelsen og for udenforstående.
- (2) at selv om de pædagogiske fag i læreruddannelsen er kontingente, så kan de anskues som *“a Discourse with a big D”*, fordi at de i mere end hundrede år har formået at etablere sig om et selvstændigt, obligatorisk og ´selvfølgelig` læringsrum i

---

<sup>10</sup> Christensen (2005, s. 294) understreger, *“at det poststrukturalistiske perspektiv ikke lægger op til at tilsidesætte de regler, der gælder for humanistisk og samfundsvidenskabelig forskning, men kun tilføjer endnu et aspekt”*.

uddannelsen – et læringsrum, som har til opgave at lære studenterne noget andet (og mere) end undervisningsfagene og praktikken kan hver for sig og tilsammen.

- (3) at de pædagogiske fag i læreruddannelsen er organiseret omkring et eller flere nodalpunkter (mesterbetegnelser) og de til enhver tid tilhørende eller associerede momenter. Nodalpunkterne og momenterne er de elementære byggesten i diskursen, og det er sammensmeltningen af nodalpunkter og momenter, som får det pædagogiske fagområde at fremtræde som en sammenhængende diskurs. - En diskurs, som bryder fra de andre diskurser ved at have sit eget vokabular, sine egne fokuspunkter, sine egne teorier og metoder, sine egne storylines og vandrehistorier og sin egen logiske måde at forklare og gøre tingene på.
- (4) at selv om de pædagogiske fag kan betragtes som "*a Discourse with a big D*", så er denne diskurs på ingen måde fikseret og entydig. Diskursens videnskabelige heterogenitet og indholdsmæssige labilitet gør, at de pædagogiske fag konstant befinder sig i en diskursiv kamp, hvor de udfordres og påvirkes af de alternative måder at anskue pædagogik og pædagogfagets rolle på.
- (5) at de subjekter, som på en eller anden måde er en del af den pædagogiske diskurs i læreruddannelsen, har ikke adgang til de samme lingvistiske ressourcer, forståelseskonti og beskrivelseskonti. Policymakers, undervisere, studerende og dimittender tilhører forskellige subjekt kategorier og anskuer af samme årsag ikke den pædagogiske diskurs fra samme synsvinkel og med basis i de samme kvalitetskriterier. Og de dominerende opfattelser, som bliver konstrueret om den pædagogiske diskurs i én subjekt kategori kan være ret forskellig fra de opfattelser og narrativer, som får tildelt sandhedsværdi i andre subjekt kategorier.
- (6) at hvis man skal få levedygtig viden om de pædagogiske fags formål i læreruddannelsen og bidrag til lærerfagligheden, så må man bestræbe sig på at fremanalysere en pluralitet af italesættelser af det studerede fænomen, snarere end at søge det entydige og generaliserbare svar – fordi det svar findes ikke.

Med disse 6 forkortede analytiske pointer ved hånden har jeg udpeget afhandlingens forskningsmetoder.

I næste kap. vil jeg præsentere undersøgelsens empiriske kontekst og samtidig gøre rede for undersøgelsens metodiske tilgange.

## 6.0 UNDERSØGELSENS EMPIRISKE KONTEKST

### *– hvor går jeg hen med lommelygten?*

I nærværende projekt studerer jeg, hvordan de pædagogiske fag tager sig ud og bliver italesat i tre forskellige læreruddannelser i tre forskellige lande. De tre læreruddannelser er

- HSN – Drammen, Norge
- HÍ – Reykjavík, Island
- VIA – Aarhus, Danmark

Som det fremgår, så er den empiriske kontekst nordisk. Historisk, kulturelt og politisk har de nordiske lande meget til fælles. De skolepolitiske udfordringer, som opstår i et nordisk land ligner ofte de skolepolitiske udfordringer, man forsøger at få bugt med i andre nordiske lande. Og på tværs af landegrænser har folk en forestilling om, at de løsningsforslag, som bliver konstrueret og lanceret i ét nordisk land, har mange ligheder med de løsningsforslag, som bliver konstrueret og lanceret i andre nordiske lande.

Nogle undersøgelser har vist, at nordiske læreruddannelser gennem tiderne har haft nogle fællestræk. Disse er bl.a. (1) at love og bekendtgørelser bliver formuleret fra centralt hold, (2) at de omtalte love og bekendtgørelser er så bredt formulerede, at hver enkelt uddannelsesinstitution kan sætte sit tydelige præg på uddannelsens struktur og indhold, (3) at den skriftlige dimension fylder meget i de anvendte eksamensmetoder, (4) at eksamensopgaver er ofte hjemmeopgaver, hvor studenterne får rigelig tid til at fordybe sig, og (5) at udenadslære og tester, hvor der anvendes papir og blyant i et testlokale benyttes i meget begrænset omfang (Ostinelli, 2009). Andre undersøgelser har vist, at forestillingen om 'en nordisk læreruddannelses model' ikke holder vand i alle henseender (Hopman, 2006; EVA/DPU, 2008).

Stiller vi læreruddannelserne i Aarhus, Drammen og Reykjavík side om side, så kan vi sige, at det, som de 3 uddannelser har til fælles, er

- at de er integrerede læreruddannelser
- at de folkeskoler, som de kvalificerer til, er ret ens

Det, som er hovedforskellen på de tre læreruddannelser, er

- uddannelsernes placering
- uddannelsernes akademiske niveau
- uddannelsernes længde
- uddannelsernes autonomi
- uddannelsernes struktur

Som det fremgår, så er de tre læreruddannelser forskellige i mere end en forstand. Men da det er normen hellere end undtagelsen, at læreruddannelser bliver struktureret på mangfoldige måder (Hattie, 2009; OECD, 2013), og at de pædagogiske fag udformes forskelligt fra læreruddannelse til læreruddannelse (DPU & EVA, 2008; Fossøy & Sataøen, 2010), så har jeg som forsker bevidst valgt at sætte fokus på tre læreruddannelser som på papiret er ret forskellige. Men selv om udgangspunktet er, at jeg har spottet 'en forskel', som formodentlig



´gør en forskel`, så er det ikke min hensigt at sammenligne de tre læreruddannelser med henblik på at vurdere, hvilken uddannelse varetager de pædagogiske fags interesser på bedste vis. Formålet er derimod at få øje på det råderum, som de pædagogiske fag får tildelt i de tre læreruddannelser og at studere, hvordan dette råderum bliver konstitueret som et diskursivt rum, som inkluderer bestemte temaer og teorier og ekskluderer andre. Og hvor man arbejder med ´det pædagogiske` på bestemte måder og med bestemte hensigter.

I næste afsnit gør jeg rede for de metoder, jeg har støttet mig til og ladet mig guide af.

## **6.1 Undersøgelsens metodiske valg**

### *– hvordan bærer jeg mig ad i datagenereringen?*

I DA er det almindeligt, at forskere kombinerer forskellige kvalitative metoder, da de genererer data (Mason, 2002; Nikander, 2012; Potter, 2004). Grundantagelsen er, at ingen metode kan give det fulde indblik i et forskningsfelt, men at forskellige metoder kan oplyse feltet på forskellige måder.

For at begribe, hvordan de pædagogiske fag tager sig ud i de tre læreruddannelser, anvender jeg

- dokumentanalyse
- semistruktureret interview

Årsagen til at jeg vælger at kombinere de to tilgange er, at de kan føre mig ind i forskningsfeltet ad to veje, som ikke konkurrerer med hinanden, men som derimod kan supplere hinanden.

Der er skrevet tykke bøger og detaljerede tekster om dokumentanalyse (fx Atkinson & Coffey, 2004; Prior, 2004; Duedahl & Jacobsen, 2010), og hvordan dokumentanalyse bliver anvendt i DA (fx Nikander, 2008; Potter, 2004). Der findes ligeledes meget materiale om interviewmetoden (fx Kvale & Brinkman, 2015; Miller & Glassner, 2004; Holstein & Gubrium, 2004), og hvordan interviewmetoden kan indgå i diskursanalytisk forskning (fx Nikander, 2012; Tayler, 2001).

Inden jeg redegør for, hvordan jeg vil anvende og kombinere de to forskningsmetoder, vil jeg først sætte nogle ord på, hvad der kendetegner de to metoder hver især.

## **6.2 Dokumentanalyse som metode**

### *– med særlig fokus på tekstbare dokumenter*

Dokumentanalyse er en meget almindelig forskningsmetode i samfundsvidenskaberne. Diskursanalytikere anvender ofte dokumentanalyse, når de med basis i politiske dokumenter og policyprocesser prøver at spotte, hvordan normer og praksisser på et bestemt område forandres og udvikles over tid.

I DA defineres et tekstbaseret dokument som ”*sprog, som er fikseret i tekst og tid*” (Lynggaard, 2015, s. 154). Dvs., at et dokument er en sproglig produktion, som er nedskrevet på et givent sted og på et givent tidspunkt.

Der findes mange former af skriftlige dokumenter. De forskellige dokumentgenrer er forfattet med forskellige hensigter og med forskelligt formål. Nogle dokumentgenrer har en formel karakter (fx love og bekendtgørelser), mens andre er mindre formelle (fx e-mail). Dokumentets tyngde og vigtighed kan ofte spores i sprogbrug og layout (Atkinson & Coffey, 2004, s. 59; Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 53-55).

Et dokument har altid en afsender. Afsendere kan være af forskellig herkomst, og dokumentanalytikere skelner derfor imellem

- en kendt identificerbar afsender
- en ukendt anonym afsender
- en kollektiv afsender
- en kommunal eller statslig afsender

Et dokument har ligeledes altid en modtager. Dokumentet kan vende sig til

- enkeltpersoner
- bestemte grupper
- eller til ”*an impersonal world of large*” (Atkinson & Coffey, 2004, s. 70).

For at forstå dokumentets hensigt er det vigtigt at få stadfæstet dokumentets ophav (”*authorship*”), læserkreds (”*readership*”) og relationen imellem de to parter (ibid.).

Forholdet mellem dokumentets afsender og dokumentets modtager er betinget af dokumenttype. Lynggaard (2015, s. 154-156) skelner imellem:

- Primære dokumenter som cirkulerer i lukkede rum og henvender sig til et begrænset antal aktører (fx mødereferater og personlige breve).
- Sekundære dokumenter som henvender sig til en bestemt målgruppe, men som i princippet er tilgængelige for alle (fx lovtekster og bekendtgørelser).
- Tertiære dokumenter som er offentlige dokumenter, som bliver produceret med et mere snævert formål (fx tidsskriftsartikler og akademiske bøger).

Uanset om vi snakker om primære, sekundære eller tertiære dokumenter, så er et dokument altid et medium for nogens tænkning, og det tjener et bestemt formål. Et dokument har af samme grund et selektivt fokus - det drager noget *’i front’* og lader andet være *’backstage’* (Prior, 2004, s. 88).

Som læser skal man være bevidst om, at dokumenter ikke kun er produkter, de er også produktive (ibid.). Dokumenter beskriver ikke kun det værende, de kan også pege frem i tid og prøve at rammesætte det, som skal komme (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 33-34).

Hvis vi fokuserer på dokumenter, som har et foreskrivende og handlingsorienteret sigte, så må dokumentets påvirkningskraft altid vurderes i forhold til modtagerens påvirkelighed. Og (magt)forholdet mellem dokumentforfatteren og dokumentet på den ene side og modtageren på den anden side, er på ingen måde ukomplekst. Atkinson & Coffey (2004, s. 72) skriver i denne henseende, at

no text, whether literary or official, can determine or constrain precisely how it shall be read. Reading is an activity, not the passive receipt of information. The reader brings to the text his or her stock of cultural knowledge, a knowledge (or ignorance) of similar texts, and his or her unique biography.

Selv om der ikke altid er overensstemmelse mellem et tekstbaseret dokument og den sociale verden, som dokumentet prøver at belyse eller påvirke, så anbefaler Atkinson & Coffey (2004), at man betragter et tekstbaseret dokument som *"data in their own rights"*. Men de understreger samtidig, at *"we cannot learn through written records alone how an organization actually operates day by day. Equally we cannot treat records – however 'official' – as firm evidence of what they report"* (ibid. s. 58-59).

Når man skal anvende DA som analysestrategi, så anbefales der

- (1) at man betragter tekstbaserede dokumenter, som er offentligt tilgængelige, som *'naturalistisk data'* eller *'naturligt forekommet data'* - Disse dokumenter er ikke producerede med det formål, at de skal indgå i et bestemt forskningsprojekt og kommer af samme årsag at fremstå som *'rå'* og *'uspolerede'* i forskningsøjemed. Dokumenter af denne type vil typisk bestå *"the dead scientist's test"*, forstået på den måde, at de ville eksistere uafhængig af, om forskeren er i live, eller om han døde i indsamlingsperioden (Nikander, 2012, s. 399).
- (2) at man er bevidst om, at ét dokument aldrig står alene, og at det derfor aldrig kan forstås alene. - Offentlige dokumenter viser altid til andre offentlige dokumenter. De bygger på hinanden, refererer til hinanden og diskuterer med hinanden (Atkinson & Coffey, 2004, s. 66-67). I dokumentanalysen er det derfor vigtigt at finde frem til *'moderdokumentet'*, som er det første og det mest indflydelsesrige dokument i dokumentkæden, og som alle andre dokumentproducenter positionerer sig i forhold til (Lynggaard, 2005, s. 157). Moderdokumentet har en særlig central funktion, position og autoritet i feltet<sup>11</sup>, og med udgangspunkt i moderdokumentet bliver der som regel lavet en mere eller mindre eksplicit hierarkisk orden og et netværk af dokumentforbindelser, som er knyttet til denne orden.
- (3) at i forskningsarbejde er det altid undersøgelsesspørgsmålet, som bestemmer, hvilke type dokumenter, der er relevante at indsamle og at studere nærmere (Mason, 2002, s. 209). – For at finde de relevante dokumenter kan forskeren lave eksplorative interviews, hvor han beder feltets aktører udpege de dokumenter, som de betragter som væsentlige for feltets udvikling (Lynggaard, 2005, s. 157).

---

<sup>11</sup> Lynggaard (2005:156-160.) skriver, at et eksempel på et moderdokument er en retslig lov, som medfører sanktioner, hvis dens ordlyd ikke følges af dem, som arbejder med udgangspunkt i loven.

I realvidenskaben er hensigten med dokumentanalyse ofte at gøre *"thought visible"* (Prior, 2004, s. 78). I DA er hensigten en anden. Her vil man gøre de diskurser, som taler igennem dokumentets afsendere (eller som afsenderne taler igennem), synlige.

Selv om begge tilgange er interesseret i 'meaningmaking processer', og derfor har meget til fælles, så er der en væsensforskel. Potter (2004, s. 207) beskriver denne forskel således: *"A discourse analyst is anti-cognitivist [...] they reject the aim of explaining action by reference to underlying cognitive states"* I stedet fokuserer diskursanalytikeren på *"rhetorical organization – the way versions are put together to counter alternatives"*.

### 6.3 Det semistrukturerede interview

#### – samtalen som forskningsmetode

Interviewmetoden er den mest anvendte kvalitative metode i det 21. århundrede til at generere viden om menneskers meninger, holdninger og oplevelser (Mason, 2002; Baker, 2004; Holstein & Gubrium, 2004).

Et forskningsinterview kan defineres som en særlig form for samtale mellem en interviewer (læs: forsker) og en interviewperson om ét eller flere udvalgte emner. Udgangspunktet for denne samtale er, at forskeren *'vil-have-viden-om-noget'*, og han mener, at interviewpersonen har indsigt i den viden, som forskeren efterspørger (Kvale & Brinkmann, 2015).

Samtalen mellem interviewer og interviewperson bliver stundom beskrevet som *"one-to-one interaction"*, og som *"conversation with a purpose"* (Mason, 2002, s. 62), men i de senere år har man i forskningsverdenen accepteret, at disse samtaler kan foregå i grupper, og at de ikke behøver at foregå *"ansigt-til-ansigt"*, men også kan foregå over email, i chat-rooms, over telefon og skype. Osv. (Tinggaard & Brinkmann, 2015, s. 30; Mason, 2002, s. 62).

Interviewmetoden bliver anvendt i DA. Men når en diskursanalytiker arbejder med datagenerering, så skelner han eksplicit imellem *'naturalistisk data'*, som er data, som ville eksistere uden forskerens tilstedeværelse, og *'konstrueret data'* (også kaldt *'forsker provokeret data'*), som ikke ville være tilvejebragt uden en forskers aktive deltagelse og medskabelse. Interviewmetoden frembringer i denne optik *'unaturligt data'*. Det planlagte, gennemførte og transskriberede interview er på ingen måde *"untouched by human hands"* (Nikander, 2012, s. 398-399).

I DA betragtes et interview som *"talk on topic"* (ibid. s. 400). Det er intervieweren, som sætter agendaen for samtalen, og intervieweren har mulighed for (og mandat til) at styre informationsstrømmen. Interviewmetoden er derfor *'økonomisk'* i sin væren. Intervieweren spørger ind til emner, som har hans interesse. Beretter interviewpersonen noget væsentligt om disse emner, så lytter intervieweren med interesse, og han kan evt. bede interviewpersonen

uddybe. Går interviewpersonen af sporet, så kan interviewerens standse interviewpersonen, eller lede ham ind på rette spor igen.

Interviewsamtalen er en formel samtale. Den finder sted på et givent sted, og de, som deltager, har bestemte roller. I en sådan kontekst tilvejebringes en anden data end den, som man kunne tilvejebringe i en mere uformel setting (Nikander, 2008). I DA understreger man derfor, at relationen mellem interviewer og interviewperson er en asymmetrisk relation – hvor den ene part spørger, og hvor den anden part svarer. En potentiel fare, som altid er på spil i interviewsamtalen, er, at interviewerens har mulighed for at putte sin egen skjulte agenda ind i interviewsamtalen for at fiske efter ´de svar, han er ude efter`. En anden potentiel fare er, at interviewpersoner kan opføre sig som veltrænede politikere og kun svare det, som han eller hun fornemmer, at interviewerens vil høre (Nikander, 2012). Disse potentielle farer gør, at interviewsituationen nogle gange bliver beskrevet som *“an interpersonal drama with a developing plot”* (Pool I: Holstein & Gubrium, 2004, s. 149).

Ser vi på den viden, som bliver produceret i interviewsituationen, så siger diskursanalytikere, at denne viden kan karakteriseres som ´tale`. Denne tale bliver ikke produceret vilkårligt, men med basis i de *spørgsmål*, som interviewerens stiller interviewpersonen.

Interviewspørgsmål skal ikke betragtes som nøgler eller medier, som kan lukke interviewerens ind i interviewpersonens bevidsthed. Spørgsmålene er derimod aktive medskabere i svarprocessen, og var de formuleret anderledes, så ville de svar, som interviewpersonen giver, sandsynligvis også være anderledes. Interviewerens og hans spørgsmål udgør med andre ord en væsentlig del af den data, som genereres (Nikander, 2012, s. 410). Dette faktum gør, at et forskningsinterview ikke kan betragtes som *“a one-way pipeline for transporting knowledge”* men som *“a two-way conversation”* hvor ´realiteten` er konstant under konstruktion (Holstein & Gubrium, 2004, s. 143).

Ser vi på informanten, så anskues han i denne optik ikke som *“a repository of knowledge”*, som ligger klar til at blive eksponeret, men som *“a constructor of knowledge”*, som bliver tilvejebragt sammen med interviewerens i den særlige interviewsituation (ibid. s. 141). Det transskriberede interview, som ligger på bordenden klart til at blive analyseret, skal derfor anskues som en kollektiv bedrift, hvor interviewerens og informanten i fællesskab har forsøgt at skabe mening om forskningsgenstanden.

Spørger du, hvem der skal interviewes, så argumenterer mange diskursanalytikere for, at interviewpersonerne vælges ud, fordi man mener, at de kan repræsentere en bestemt gruppe personer, som har noget til fælles, og som er knyttet til forskningsområdet på bestemte måder (Nikander, 2012, s. 403-406). De udvalgte skal ikke være ´unikke`, men ´typiske`. Der antages, at de, som ´typisk` tilhører den samme gruppe, har adgang til de samme fortolkningsrepertoarer og adfærdsarsenal (Baker, 2004, s. 167-169). Og forskningsopgaven er at spotte just disse.

Et forskningsinterview kan foregå på mange måder (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Den interviewform, som jeg anvender, er det semistrukturerede interview. Skal man beskrive denne interviewform, så kan man sige:

- Et semistruktureret interview udføres altid med basis i en interviewguide, men betegnelsen 'semistruktureret interview' viser dog til, at interviewguiden ikke er fiks og færdig - og skal følges slavisk fra A til Z. I interviewsituationen har interviewerens derimod muligheder for at forfølge de fortællinger, som interviewpersonen er mest optaget af at fortælle, også selv om disse fortællinger ligger uden for forskerens præfabrikerede spørgeramme (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 37-38).
- For at interviewet ikke skal komme til at minde om et forhør eller få spørgeskemaagtig karakter, så anbefales det, at forskeren stiller forholdsvis åbne spørgsmål, som kan give informanten mulighed at svare med korte og længere eksempler eller fortællinger (Holstein & Gubrium, 2004; Mason, 2002).
- Selv om interviewviden tit bliver beskrevet som 'tale', så er denne tale ikke altid så tydelig, når du tænder diktafonen efter interviewet. Eller du kan sige, at der sker så meget andet end 'tydelig tale' i interviewsituationen, og alt dette 'andet' kan i princippet betragtes som data, som man kan fortolke på. – I interviewsituationen og i transskriberingsfasen må forskeren derfor tage stilling til, om han skal registrere og notere betoning, pauser i sekunder, ind- og udåndinger, stemmeleje, overlappende tale, udråbsord, kropssprog osv. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 371). Disse kommunikative udtryk, som har deres egne transskriptionsymboler (Wooffitt, 2001, s. 62), bør tælle som data og indgå i dataanalysen, hvis man mener, at de har vital betydning for forståelsen af den undersøgte genstand.
- I DA kalkulerer man ikke med, hvor mange interviewpersoner der skal indgå i interviewundersøgelsen, for at undersøgelsen skal være valid. I stedet siger man, at *"the task is to collect a corpus large enough to allow for discursive repetition and recurrent patterns of argumentation"* (Nikander, 2012, s. 404).
- Der er mange etiske spørgsmål knyttet til interviewmetoden. På den ene side handler de etiske spørgsmål om forholdet og forbindelsen mellem interviewer og interviewpersonen *før* interviewet, *i* interviewsituationen og *efter* interviewet (Kvale & Brinkmann, 2015; Mason, 2002; Christensen, 2005). På den anden side handler de etiske spørgsmål om, at de publicerede resultater er så nøjagtige og repræsentative for forskningsfeltet som muligt (Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, 2012).

Det primære formål med interviewmetoden er at komme i dybden med forskningsemnet. I fænomenologisk og hermeneutisk forskning handler denne dybdegående tilgang om at komme tæt på interviewpersonens *"point of view"* og at spotte, om dette *"point of view"* stemmer overens med dominerende narrativer, som hersker om et emne (Miller & Glasser, 2004, s. 127). I DA er forskningsinteressen en anden. Her vil man indfange de diskursive konti, som interviewpersonen trækker på, da han fortæller om sine erfaringer og holdninger (Potter, 2004).

Men hvad sker der med datamaterialet, da man går fra indsamlingsfasen til analysefasen?

## 6.4 Kodning og læsestrategier

### – fælles for dokumentanalyse og semistrukturerede interviews

Lige meget om en forsker arbejder med dokumentanalyse eller semistrukturerede interviews, så har han brug for redskaber, som kan hjælpe ham at registrere, organisere og analysere datamaterialet (Kristensen, 2015). Den genererede data må altid analyseres og fortolkes for at give mening. Og at analysere data betyder i bogstavelig tale, at forskeren må gøre noget ved (rå)materialet.

Mason (2002, s. 147-150) opererer man med henholdsvis læsestrategier og datakoder. Ser vi på læsestrategierne først, så skelner han mellem:

- Lineær læsning hvor forskeren så objektivt som muligt registrerer emne, stil, form, layout osv. Hovedopgaven er at finde frem til, hvilke data der er tale om.
- Fortolkende læsning hvor forskeren prøver at forstå den forståelse, som ligger bag det, som enten er skrevet i et dokument, eller det, som en interviewperson beretter i interviewsituationen.
- Refleksiv læsning hvor forskeren prøver at spotte, fremhæve og fremskrive sin egen aktive rolle i datagenereringen.

Som det fremgår af ovenforstående, så er læsestrategierne forskellige, og den enkelte læsestrategi bestemmer, hvad forskeren 'leder efter' i teksten, hvad han 'finder' i teksten, og hvad han i bund og grund karakteriserer som (relevant) data i teksten.

Ser vi derefter på datakodning, så kan man sige, at hvad enten man anvender dokumentanalyse eller interviewmetoden, så er det almindeligt, at kvalitative forskere anvender indeks koder i et forsøg på at organisere, systematisere og reducere datamaterialet.

The central idea of indexing (some writers and researchers call it categorizing, coding, assigning nodes, or 'code and retrieve') is that the researcher applies a uniform set of indexing categories systematically and consistently to their data [...] These are likely to function in the same way as headings and subheadings in the chapters of a book (ibid. s. 150-151).

Kodning indebærer, "at der knyttes et eller flere nøgleord til et tekstafsnit med henblik på senere at kunne identificere en udtalelse" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 262). Kodningen, som enten kan laves manuelt ved klip, klistr og farvelægning eller ved hjælp af særlige computerværktøjer, har den fordel, at den giver forskeren en oversigt over datamaterialet, og på den måde gør forskeren fortrolig med materialet (ibid.; Mason, 2002).

Kodningen kan enten være

- Begrebs- og teoristyret – hvor forskeren har udviklet koder i forvejen bl.a. ved at orientere sig i den eksisterende litteratur på området. Denne kodningsstrategi kaldes også for etic-kodning eller kodning "oppefra" (Kristensen, 2015, s. 485).

- Datastyret – hvor forskningsarbejde begynder uden koder, og hvor koder bliver til gennem aflæsningen af materialet. Denne kodningsstrategi omtales også som emic-kodning eller kodning ”*nedefra*” (ibid.).

I princippet kan alt kodes, både betydningstilskrivninger, begrebsforståelser, normative tilkendegivelser, narrativer, strategier og deltagelsesniveau (Mason, 2002). Kodning fører ofte til kategorisering, hvor mening i lange interviewudsagn eller dokumentpassager reduceres til nogle få kategorier (Kvale & Brinkmann, 201, s. 261-265).

Anvender forskeren to metoder (fx dokumentanalyse og interviews), så må han beslutte, om han benytter:

- Tværmotodisk kategorisering hvor data, som er genereret ved en metode læses, kodes og kategoriseres på samme måder som data, som er genereret ved en anden metode. ”*The logic of cross-sectional data indexing is that you devise the same set of indexing categories for use across the whole of your data set*” (Mason, 2002, s. 165).
- Monometodisk kategorisering hvor der anvendes forskellige koder og kategorier til data, som er genereret på forskellige måder ”*Non-cross-sectional [...] do not use the same lens across the whole in this way*” (ibid.).

Lige meget om forskeren laver tværmotodisk eller monometodisk kategorisering, så er hans primære opgave at lede efter mening i datamaterialet – og det anvendte kode- og kategoriseringssystem er med til at konstruere (og stabilisere) denne mening.

Med disse overordnede refleksioner over metodernes særkende, metodiske muligheder og metodiske kombinationer, vil jeg i de næste tre afsnit gøre læseren bekendt med, hvordan jeg har arbejdet med henholdsvis dokumentanalyse og det semistrukturerede interview i mit eget forskningsprojekt.

## 6.5 Dokumentanalyse i nærværende projekt

– *hvilke dokumenter indgår i analysen, og hvordan er de frembragt?*

I foråret 2015 kontaktede jeg uddannelsesledelsen HSN i Drammen, Háskúli Íslands i Reykjavík og VIA Aarhus og spurgte, om de var interesserede i at deltage i et forskningsprojekt, som handlede om de pædagogiske fag i læreruddannelsen. Efter kort tids betænkningstid fik jeg besked på, at de gerne ville deltage.

Uddannelseslederne blev informeret om, at jeg ville benytte henholdsvis dokumentanalyse og interviewmetoden. I forbindelse med dokumentanalysen spurgte jeg uddannelseslederne, om de kunne udpege tekstbaserede dokumenter, som de mente var betydningsfulde at få indsigt i, hvis man skulle forstå de pædagogiske fags formål og indhold. Det ville de gerne og nogle få uger senere, modtog jeg links, som viste til betydningsfulde styringsdokumenter.



Jeg gjorde derudover uddannelsesledelsen bekendt med, at jeg ville opholde mig tre uger på hver læreruddannelse, hvor jeg havde i sinde at lave interviews med udvalgte personer på læreruddannelsen (se nærmere i afsnit 6.6). Da jeg foretog disse interviews, spurgte jeg ligeledes interviewpersonerne, om de kunne udpege vigtige dokumenter. Interviewpersonerne var samarbejdsvillige, men det var ikke alle, som følte sig i stand til at udpege toneangivende dokumenter.

De dokumenter, som uddannelsesledelsen og interviewpersonerne udpegede, og som jeg trækker på, da fortællingen om de pædagogiske fag i de tre læreruddannelser bliver konstrueret, er:

Drammen, NO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lov om universiteter og høyskoler (2005)</li> <li>• Forskrift om rammeplan for grunnskolelæreruddanningene (2010)</li> <li>• Nasjonale retningslinjer for grunnskolelæreruddanningen 1. – 7. trinn (2010)</li> <li>• Programplan 2012-2016 – Grunnskolelæreruddanning for 1. – 7. trin. Høgskolen i Buskerud – studiested Drammen, 2012-2016 (HSN 2012-2016)</li> </ul>
Reykjavík, IS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lög um háskúla (Universitetsloven) (2006)</li> <li>• Reglugerð um inntak menntunar leik-, grunn- og framhaldsskólakennara (2009)</li> <li>• Compulsory School Teaching, M.Ed. Learningoutcome (Menntavísindasvið, Háskóli Íslands, 2015/2016)</li> <li>• Course Descriptions: Nám og kennsla 1, 2, 3, 4, Þroska- og námssálarfræði, Felagsfræði og saga menntunar og Heimspæki og hugmyndasaga menntunar (Menntavísindasvið, Háskóli Íslands, 2015/2016)</li> </ul>
Aarhus, DK	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bekendtgørelse om lov om erhvervsuddannelser og professionsbacheloruddannelser (2014)</li> <li>• Bekendtgørelse om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser (2016)</li> <li>• Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (2016)</li> <li>• Studieordningen for læreruddannelsen i Aarhus (VIA 2015)</li> </ul>

FIGUR 9

De udvalgte dokumenter har det til fælles, at de kan karakteriseres som ´naturalistisk data`. Selv om dokumenterne repræsenterer forskellige genrer og har forskellig status i dokumentkæden, så kan (og skal) de alle betragtes som ´data-in-their-own-rights`. De bidrager hver især til den store fortælling om, hvad det almen pædagogiske projekt går ud på i nutidens læreruddannelse.

Min forskningsinteresse er ikke kun knyttet til, hvordan forskningsfeltet bliver italesat i centrale dokumenter (eller policydokumenter), men handler også om, hvordan de omtalte dokumenter bliver forstået af specifikke læserkredse, og hvilken indflydelse de har på de sociale praksiser på tre læreruddannelser. Dette er hovedårsagen til, at dokumentanalysen bliver kombineret med interviewmetoden.

## 6.6 Semistrukturerede interviews i nærværende projekt

– *hvem skal interviewes hvor, hvornår og hvordan?*

For at forstå de pædagogiske fags bidrag i læreruddannelsen, har jeg valgt at interviewe

- undervisere i de pædagogiske fag
- studerende på sidste årgang i læreruddannelsen
- nyuddannede lærere (dvs., dem, som tog lærereksamen året før interviewet fandt sted)

Årsagen til, at jeg valgte at interviewe repræsentanter fra disse tre subjekt kategorier, var, at jeg antog, at medlemmer af de tre subjekt kategorier råder over forskellige forståelses- og beskrivelseskonti, og at de af samme årsag ville *'tale-det-pædagogiske-projekt-frem-på-divergerende-måder'*.

På tværs af landegrænser har undervisere i de pædagogiske fag det til fælles, at de har en uddannelsesmæssig baggrund, som giver dem mandat til at undervise i de pædagogiske fag og at sætte sit præg på indholdet og arbejdsmetoderne i disse fag. Dette er deres professionelle opgave. På tværs af landegrænser har nuværende studerende og dimittender det til fælles, at de ikke har valgt at studere *'pædagogik og beslægtede fag'* for fagenes egen skyld. De har valgt at tage en læreruddannelse, fordi de gerne vil være folkeskolelærere, og de pædagogiske fag har været en obligatorisk del af uddannelsesforløbet. Repræsentanter fra disse to subjekt kategorier har ikke mandat til at bestemme indholdet i de pædagogiske fag, og derfor vil deres forhold til (og forståelse af) fagområdet altid rumme alternative italesættelser.

Lærerstuderende på sidste årgang er valgt frem for yngre studerende, fordi de er næsten færdige med uddannelsesforløbet, og derfor kan se tilbage på og vurdere de enkelte pædagogiske fag/moduler og fagområdet som helhed. Nyuddannede lærere er valgt frem for ældre lærere, fordi at de har studietiden klarere i erindringen.

Udvælgelseskriterier: Interviewpersonerne blev valgt efter følgende kriterier:

- **Undervisere i de pædagogiske fag:** Da jeg lavede aftale med de tre læreruddannelser, gjorde jeg uddannelsesledelsen bevidst om, at jeg ville interviewe 2-3 undervisere, som var knyttet til det pædagogiske undervisningsteam, og som tilsammen dækkede de fleste pædagogiske moduler i uddannelsen. Inden for disse kriterier fik uddannelsesledelsen frihed til at give mig en liste over potentielle interviewpersoner. - Årsagen til, at jeg gav ledelsen mandat til at udpege potentielle interviewpersoner var, at ledelsen på den måde fik mulighed for at sortere terrænet og vælge de personer ud, som de mente var i stand til at give et dækkende bud på, hvad de pædagogiske fag kan bidrage med. - En potentiel ulempe ved denne disposition er, at ledelsen kun viser til undervisere, som er (forholdsvis) enige med ledelsen i de valg, der træffes, og det fokus, der sættes.
- **Lærerstuderende og nyuddannede lærere:** Da jeg kontaktede de tre uddannelser, bad jeg om at få et overblik over nuværende og forhenværende studenter, som havde været skolepolitisk aktive i studietiden. Dvs., at de skulle have siddet i studenterråd,

studienævn eller lignende organer på et eller andet tidspunkt i studieforløbet.  
- Årsagen til dette udvalgs kriterium var, at jeg antog, at hvis en student havde været politisk aktiv i studietiden, så var det sandsynligt, at vedkommende havde interesse for uddannelsen i sin helhed, og nogle klare meninger om, hvordan uddannelsens forskellige elementer bidrog til den samlede lærer kvalificering. - En ulempe ved dette udvælgelseskriterium kan være, at studenter som er politisk aktive generelt har en mere kritisk holdning til uddannelses tilbuddet end den øvrige studentergruppe. Studievejledere var behjælpelige med at skaffe navne, telefon nr. og email adr. på potentielle informanter. Det lykkedes mig dog kun at skaffe ca. ½ af interviewpersonerne ad denne vej. Jeg var derfor nødt til at informere om mit projekt og at søge interviewpersoner på uddannelsernes intranet. – Det lykkedes ret godt.

Sample: Selv om DA ikke sætter tal på, hvor mange informanter, der bør indgå i en analyse, for at den kan beregnes som 'valid', men derimod operer med et mæthedspunkt, hvor yderligere interviews ikke bidrager med yderligere relevante oplysninger, så var mit udgangspunkt, at jeg skulle interviewe 2-3 undervisere, 2-3 studerende og 2-3 nyuddannede lærere i hvert land. Dvs. mellem 18-27 informanter i alt.

I det endelige projekt indgår 28 informanter. Tallet af informanter varierer lidt fra læreuddannelse til læreruddannelse. Årsagen er dels, at i nogle lande er de pædagogiske fag sat sammen af væsentligt flere moduler end i andre lande, og dels, at ønsket om at deltage i interviewsamtalen var større i nogle læreruddannelser end i andre.

Informationer før interviewet: En uge før interviewet fandt sted, fik deltagerne en kort skriftlig besked, hvor der stod, at interviewet ville vare ca. 45 min. og ville handle om de pædagogiske fag i sin helhed.

De undervisere, som deltog i interviewundersøgelsen, blev bedt om enten at sende eller medbringe semesterplanen for deres respektive moduler. I interviewsituationen brugte underviserne semesterplanerne som stillads, da de skulle vise til centrale temaer, centrale teorier og litteraturens særkende.

Interviewlokale: For at interviewpersonerne skulle føle sig så godt tilpas i interviewsituationen som mulig, besluttede jeg

- At interviewene med underviserne og de studerende skulle finde sted på læreruddannelsen. Jeg bookede lokale i god tid.
- At interviewene med nyuddannede lærere skulle finde sted på den skole, hvor de underviste til dagligt. Interviewpersonerne bookede lokale.

Af praktiske og/eller logistiske grunde foregik to interviews på Skype og to på en fredelig café i byen, som interviewpersonerne selv havde foreslået.

Interviewsprog: Interviewene i Aarhus foregik på dansk. Interviewene i Norge foregik på norsk. Interviewene i Island foregik på enten dansk, norsk, engelsk eller en blanding af de tre

sprog. At de islandske interviewpersoner ikke fik mulighed for at udtrykke sig på modersmålet hæmmede i enkelte tilfælde talestrømmen.

Interview – introduktion: Interviewene startede med, at jeg fortalte lidt om mig selv og mit PhD-projekt. Jeg pointerede,

- at jeg oprindeligt var folkeskolelærer, og at jeg kendte til de opgaver og udfordringer, som er knyttet til lærerarbejde
- at jeg havde taget en akademisk overbygning og havde undervist på læreruddannelsen i Tórshavn, Færøerne, i 8 år
- at jeg i en årrække havde funderet over, hvorfor lærerstuderende egentlig skulle have pædagogiske fag i læreruddannelsen, og hvad de i bund og grund lærer i disse fag, som vil understøtte dem i et kommende virke som folkeskolelærere
- at jeg ikke havde nogen facitliste med mig til interviewet, fordi sådan en facitliste ikke er til at opspore. Jeg søgte derfor ikke ´sikre svar` eller ´rigtige svar` på, hvad pædagogik i læreruddannelsen går ud på, men var interesseret i at høre om informanternes erfaringer, meninger, frustrationer og mulige anbefalinger.

Jeg gjorde desuden informanterne bekendt med, at de havde ret til at lade være med at svare på ét eller flere af mine spørgsmål, og de også havde ret til at annullere samtalen (eller dele af samtalen), uden nærmere begrundelse, hvis de fortrød noget efterfølgende.

Jeg pointerede også, at deres navne ville blive ændret i gengivelserne af interviewudskriften, og at de ville være helt anonyme i det endelige produkt.

Interviewguide: Samtalen tog udgangspunkt i en interviewguide (se bilag 2). Selv om de fleste spørgsmål var rettet imod bestemte emner, så var formuleringerne forholdsvis åbne.

- *Kan du fortælle mig lidt om...?*
- *Hvad synes du kendetegner...?*
- *Hvad gør man...?*

Når man laver interviews med studerende på sidste årgang og nyuddannede lærere, så skal man være opmærksom på to ting, som kan påvirke datagenereringen.

- Interviewpersonerne bliver bedt at fortælle om de pædagogiske fag i sin helhed. De pædagogiske fag er sat sammen af mange moduler, som i princippet kan være meget forskellige, og det kan derfor være en svær opgave at udtale sig på tværs af feltet.
- De pædagogiske moduler er spredt over hele uddannelsesforløbet, og det kan være en stor udfordring at huske, hvad der skete i moduler, som man har haft for 4 eller 5 år siden.

Formålene med interviewspørgsmålene er derfor ikke, at generere nøjagtige beskrivelser af, hvad der er foregået i undervisningen – eller omkring undervisningen – i de pædagogiske fag. Formålet er ikke ´faktaproduktion` men ´meningsproduktion` (Søderberg, 2005, s. 59).

Formålet er at vitalisere flere stemmer og at spotte forskellen på de intellektuelle ideologier (som bliver præsenteret i love og studieordninger) og de levede ideologier (som bl.a. indeholder det, som har gjort indtryk, og det, som sidder tilbage i interviewpersonernes hukommelse). Det er således interviewpersonernes nuværende fortolkningsrepertoarer, forståelseskonti og beskrivelseskonti, som er analyseenheden.

Transskribering: Alle samtaler blev optaget med diktafon. I interviewsituationen noterede jeg ikke kropssprog i bred forstand. Da interviewene blev konverteret til tekst, benyttede jeg transskriberingsprogrammet Express Scribe.

I transskriberingsfasen

- inkluderede jeg mine spørgsmål, interviewpersonernes svar, korte og lange pauser
- så jeg bort fra betoning, ind- og udåndinger, stemmeleje, tempo, sikker/usikker stemmeføring, tøven osv.. - Årsagen var, at jeg tidligt i processen indså, at denne detaljerede og tidskrævende transskribering ville forvikle teksten og flytte fokus fra det, som jeg egentlige søgte efter og til nogle sproglige finesser, som jeg fandt knap så relevante i just dette forskningsprojekt.

I det næste afsnit gør jeg rede for, hvordan forskningsspørgsmålet bliver knyttet til analysespørgsmål, interviewguide, kodning og index-kategorier.

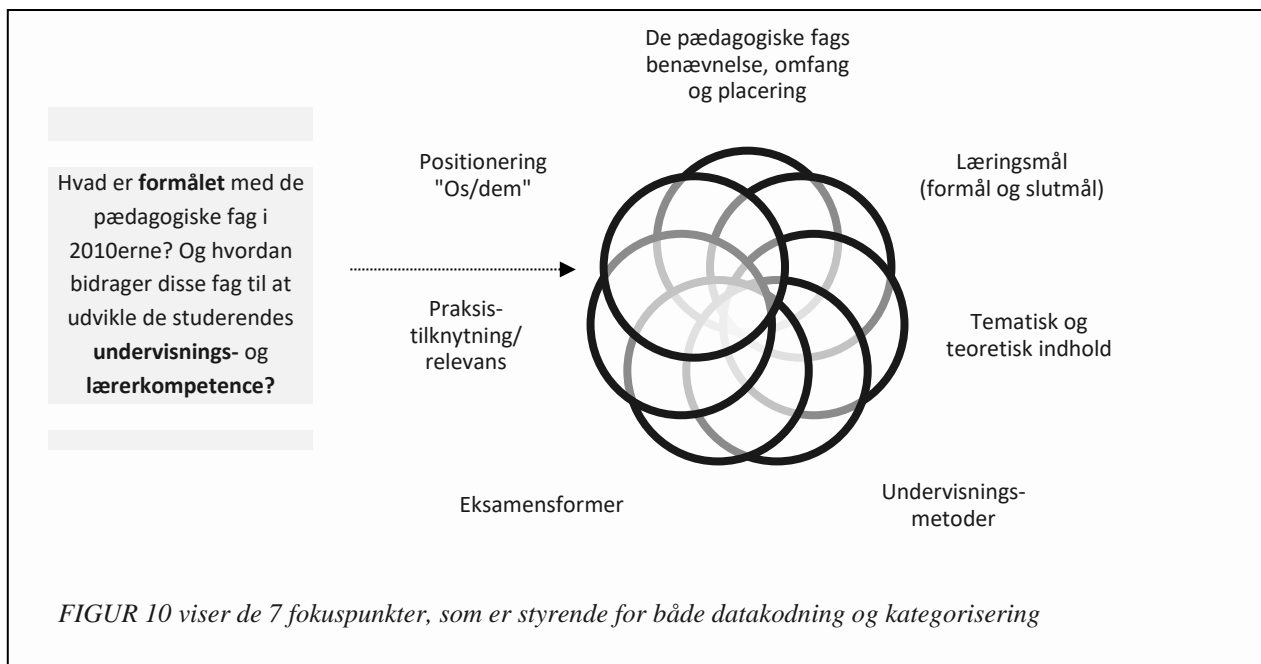
## 6.7 Analysestrategi

*– hvad leder jeg efter, og hvordan leder jeg?*

Når problemformuleringen har et pædagogisk sigte og efterspørger nogle pædagogiske italesættelser, argumenter og handlingsanvisninger, valgte jeg at arbejde mig ind i problemformuleringen ved hjælp af nogle almenkendte didaktiske kategorier.

Eller sagt på en anden måde: Når jeg har et forskningsspørgsmål, som lyder *”hvad er formålet med de pædagogiske fag i 2010erne? Og hvordan bidrager disse fag til at udvikle de studerendes undervisnings- og lærerkompetence?”*, så har jeg konstrueret nogle analysespørgsmål og interviewspørgsmål, som cirkulerer omkring 7 didaktiske kategorier.

Kategorierne er:



Som det fremgår af figur 10, så arbejder jeg med begrebsstyret kodning. Dette betyder, at den videnskabelige genstand er ikke de pædagogiske fag i bred forstand, men de pædagogiske fag, sådan som de kommer til syne, når de ansues med udgangspunkt i de ovenforstående kategorier.

Ad. 1. Når jeg spørger ind til fagernes benævnelse, omfang og placering, er jeg både interesseret i at spotte (1) diskursens nodalpunkter, (2) de ECTS, som diskursen har til rådighed og (3) hvor diskursen kommer til syne (eller lokaliseres) i den samlede uddannelsesstruktur. Denne tredeling kan sige noget om fagområdet fokus, betydning og samarbejds muligheder.

Ad. 2. Når jeg undersøger læringsmål – formål og slutmål, er jeg både interesseret i at få kortlagt det overordnede formål med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen – og om dette formål primært er knyttet til

- at vide, at tænke og at føle som lærer
- eller at handle som lærer

Denne todeling kan give os en fornemmelse af, om den pædagogiske diskurs primært er en teoretisk diskurs, en praktisk diskurs eller både/og.

Ad. 3. Når jeg sætter linsen på diskursens tematiske og teoretiske indhold, er jeg både interesseret i at få et overblik over de tematiske momenter, som skrives frem i læringsmålene, og hvilke teoretiske/empiriske kundskabsbaser man trækker på, da man arbejder med de pågældende læringsmål. I analysen vil jeg ikke gennemgå og sammenligne litteraturlister og grundbøger og udtale mig om, hvad der kendetegner materialet i sig selv (jf. Rasmussen & Bayer, 2014). Jeg vil derimod hæfte mig ved, hvilke temaer og teorier, der bliver betragtet som selvfølgelig at inddrage i den pædagogiske diskurs, og hvordan de bliver inddraget.

Ad. 4. Når jeg kortlægger diskursens undervisningsmetoder er hensigten at få indblik i, om undervisningsmetoderne i de pædagogiske fag har nogle særlige kendetegn – og om de er (eller bør være) mere eksemplariske end de metoder, som benyttes i andre fag.

Ad. 5. Når jeg studerer eksamensformerne, er jeg ikke interesseret i de konkrete eksamensspørgsmål, som kan variere meget fra modul til modul og fra år til år, men derimod er jeg interesseret i, hvordan man overordnet forsøger at måle og vurdere, om studenterne har nået de læringsmål, som var tilsigtet.

Ad. 6. Når jeg ser på praksistilknytningen er jeg ikke interesseret i at belyse, hvordan praktikken bogstavelig talt bliver organiseret, men hvordan folkeskolens hverdag bliver inddraget, bearbejdet og italesat i den pædagogiske diskurs.

Ad. 7. Når jeg undersøger forskellen mellem den pædagogiske diskurs i læreruddannelsen og læreruddannelsens øvrige elementer, er jeg interesseret i at spotte differentieringen mellem "Os" og "Dem", "det Vi gør/kan", og "det, De gør/kan". Jeg er interesseret i at indfange, hvordan det pædagogiske territorium bliver 'talt frem' som et modbillede til læreruddannelsens øvrige fagområder – og hvilke samarbejdsalliancer man kan spotte i det empiriske materiale.

Der er flere årsager til, at jeg har valgt at organisere både interviewguiden og analysespørgsmålene med basis i disse 7 almindidaktiske kategorier. Den væsentligste årsag er, at disse kategorier

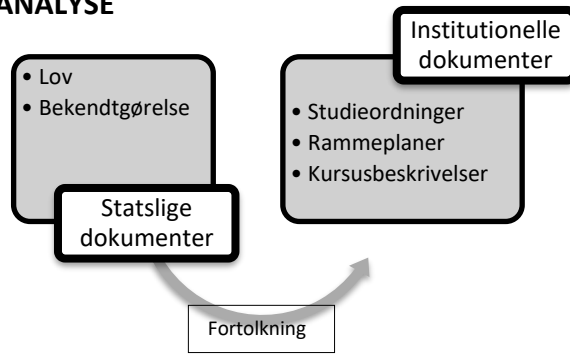
- går igen, da al videregående undervisning bliver beskrevet med basis i Bolognaparadigmet (Biggs & Tang, 2007; Lokhoff et al, 2010; Ulriksen, 2016).
- er centrale i al undervisning – både i folkeskolen, i gymnasiet og på universitetet (Hiim & Hippe, 2009).
- er velkendte i læreruddannelsen. Dvs., at både undervisere og studerende er fortrolige med kategoriernes betydning og rækkevidde.

Da datagenereringen er kommet til vejs ende, bliver de udvalgte dokumenter analyseret først og interviewene bagefter. Jeg anvender en tværmotodisk kategorisering. Dvs., at jeg benytter de samme 7 kategorier, da jeg koder, kategoriserer og analyserer de udvalgte dokumenter, og da jeg koder, kategoriserer og analyserer de transskriberede interviews.

Kodning er det første (og måske vigtigste) skridt i analysen. Ved hjælp af (og med inspiration fra) databehandlingsprogrammet Nvivo 10 bliver både de repræsentative dokumenter og de transskriberede interviews i første omgang samlet i et dokument, og siden navngivet og delt ud på de syv kategorier, som afgrænser det analysebærende begreb (jf. figur 10 & 12). Al den tekst, som jeg som analytiker er i stand til at placere i en af de syv koder, bliver markeret og flyttet ind på samme dokument, mens tekst, som jeg ikke kan relatere til en af de syv koder, bliver ekskluderet fra det analysebærende begreb og indgår således ikke i analysen.

Ser vi på dokumentanalysen først, så kan jeg sige, at inden for de syv hovedkategorier skelner jeg imellem 2 dokumentkoder – statslige dokumenter og institutionelle dokumenter.

## DOKUMENTANALYSE



FIGUR 11 viser, at der finder altid en fortolkning sted, da et dokument i dokumentkæden bliver læst, bearbejdet og anvendt i nye kontekster. I fortolkningen drages noget i front, mens andet træder i baggrunden

De to dokumenttyper er konstrueret til forskelligt formål, men det, som er interessant at iagttage, er, hvordan dokumenterne hænger sammen i en 'imaginær kæde', og hvordan de pædagogiske fag bliver konstrueret og midlertidig fikseret fra dokument til dokument.

Ser vi derefter på interviewanalysen, så kan jeg sige, at inden for de syv hovedkategorier, skelner jeg imellem 3 interviewkoder.

- (1) Hvordan bliver de pædagogiske fag italesat i de tre lande hver for sig?
- (2) Hvordan italesætter undervisere i de pædagogiske fag på tværs af læreruddannelser de pædagogiske fag?
- (3) Hvordan italesætter studerende på sidste årgang og dimittender på tværs af læreruddannelser de pædagogiske fag?

Det samlede kodesystem kan illustreres på følgende måde:

DOKUMENTANALYSE	INTERVIEWGUIDE/INTERVIEWANALYSE								
	VIA			HSN			HI		
	UV	ST	NL	UV	ST	NL	UV	ST	NL
Volume	V1	V2	V3	V11	V22	V33	V111	V222	V333
Læringsmål	L1	L2	L3	L11	L22	L33	L111	L222	L333
Indhold (og teorier)	I1	I2	I3	I11	I22	I33	I111	I222	I333
Undervisningsmetoder	U1	U2	U3	U11	U22	U33	U111	U222	U333
Eksamensformer	E1	E2	E3	E11	E22	E33	E111	E222	E333
Praksistilknytning	P1	P2	P3	P11	P22	P33	P111	P222	P333
Positionering (Os/Dem)	O1	O2	O3	O11	O22	O33	O111	O222	S333

FIGUR 12 viser, hvilke kategorier og hvilke koder jeg har anvendt, da jeg har lavet såvel dokumentanalysen som interviewanalysen. N.B.: UV står for undervisere på læreruddannelsen, ST står for studerende på sidste årgang, og NL står for nyuddannede lærere.



Kodningen afgrænser det analysebærende begreb (eller forskningsgenstanden). I praksis ændrer kodningen teksten fra at være en række mere eller mindre relaterede dokumenter og interviewudskrifter til nogle lange og tematisk forholdsvis rene tekster i 7 afsnit.

Det er med basis i disse syv koder og kategorier, at det iagttagelsesledende begreb (eller analysestrategien) lægges ned over materialet. Ved hjælp af DA inspirerede begreber vil jeg prøve at komme på sporet af, hvad det pædagogiske projekt i læreruddannelsen i 2010'erne går ud på, og hvilke diskursive forståelser og fortolkningsrepertoarer policymakers såvel som undervisere, studerende og dimittender trækker på, da fagområdet bliver sat i tale.

Ved at vitalisere flere stemmer, så vil jeg undersøge, om italesættelser, narrativer og argumenter ligner hinanden på tværs af landegrænser og på tværs af subjekt-kategorier, eller om man reelt kan snakke om 'clashing epistemologies'.

Når jeg går til materialet vil jeg benytte både lineære-, fortolkende- og reflektive læsestrategier. Den reflektive læsning har til hensigt at 'afsløre', at jeg som forsker er en aktiv medskaber i dataproduktionen, og denne afsløring bliver synliggjort ved, at jeg med jævne mellemrum formulerer mig i 1. person i afhandlingen: '*Jeg vælger, jeg gør, jeg spørger*'.

Læseren skal være opmærksom på, at i den tværmotodiske kategorisering er jeg mere interesseret i at spore og fremskrive 'pædagogikfagets typiskhed' end de 'nationale og/eller subjektive variationer'.

I de næste 4 kapitler præsenterer jeg først resultatet af dokumentanalysen i HSN, Drammen, HÍ, Reykjavík og VIA, Aarhus og derefter laver jeg en komparation af de tilgængelige styringsdokumenter.

Dokumentanalysen starter i HSN, Drammen.

## 7.0 DOKUMENTANALYSE – HSN, Drammen

### – indledende oplysninger

Læreruddannelsen i Drammen er en del af Høgskolen i Sørøst Norge (HSN), som er Norges næststørste højskole med 18.000 studenter og 1.500 ansatte. HSN er regionalt forankret og råder over 8 campus i 8 forskellige byer. HSN udbyder en række uddannelser, og grundlæreruddannelsen er blot en uddannelse i rækken.

De, som tager en læreruddannelse i Drammen, har deres daglige gang i Campus Drammen, som ligger ved Papirbredden. Der er ca. 2.400 studerende knyttet til uddannelsesstedet.

Hvert år bliver mellem 100 og 150 studerende optaget til grundlæreruddannelsen. Mellem 40 og 60 af studenterne specialiserer sig til 1. – 7. klassetrin, som er den uddannelse, som jeg sætter fokus på i dette PhD-projekt, mens 65-90 specialiserer sig til 5. – 10. klassetrin.

Der er 29 fastansatte undervisere på læreruddannelsen i Drammen. 7 af disse har en PhD-uddannelse eller er i gang med en PhD (det er 24,1%), og 8 er oprindelig folkeskolelærere (det er 27,6%).

Af de 29 ansatte underviser 8 i de pædagogiske fag (det er 27,6%). Af de 8, som underviser i de pædagogiske fag, har 3 en PhD eller er i gang med en PhD (det er 37,5%), og 3 er oprindeligt folkeskolelærere (det er 37,5%).

De pædagogiske fag er sat sammen af tre moduler. 4 af de 8 fastansatte underviser i mere end et pædagogisk modul (det er 50%).<sup>12</sup>

Læreruddannelsen, som jeg undersøger, er en 4-årig Bachelor of Education, som blev sat i kraft af Kunnskapsdepartementet 1/3-2010.<sup>13</sup>

De dokumenter, som indgår i analysen, er:

1	Lov om universiteter og høyskoler (2005)	
2	Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene (2010)	
3	Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene (2010)	FIGUR 13
4	Programplan 2012-2016: Studiested, Drammen (HSN 2012)	

Som det fremgår af figur 13 består datamaterialet af både statslige dokumenter (1-3), og institutionelle dokumenter (4). Selv om dokumenterne har forskellige afsendere, så kan de alle opfattes som intellektuelle ideologier, som ret stilrent og stringent fortæller læseren, hvad slags uddannelse læreruddannelsen er, hvad de studerende skal lære i læreruddannelsen, og hvordan de pædagogiske fag bidrager til det samlede læringsudbytte.

I de næste to afsnit tager vi turen igennem dokumentkæden. Og vi starter med de statslige dokumenter.

<sup>12</sup> Tallene har jeg fået tilsendt fra undervisningsledelsen i HSN og er gældende for skoleåret 2015/2016.

<sup>13</sup> Undervisningsåret 2017/2018 blev nærværende læreruddannelse erstattet af en 5-årig MEd-uddannelse.

## 7.1 Statslige dokumenter

### – lov, forskrift og retningslinjer

Statslige dokumenter har, som ordet antyder, en statslig afsender, og kan af samme årsag betragtes som magthavernes rammefortællinger og pejlemærker. Disse dokumenter retter sig ikke mod specifikke målgrupper og er i princippet tilgængelige for alle.

Da læreruddannelsen i Drammen er lokaliseret i højskoleverdenen, så er det første statslige dokument (moderdokumentet), som vi skal undersøge

#### √ *Lov om universiteter og høyskoler (2005)*

Læreruddannelsen som særlig uddannelsesform figurerer ikke i lovteksten. Trods dette, så siger loven noget om de videnskabelige standarder, som man skal stile imod på samtlige højskoler i Norge – og her er læreruddannelsen HSN inkluderet.

Universitets- og videnskabsdiskursen er synlig i lovteksten, og der står eksplicit, at norske universitets- og højskoleuddannelser

- ”tilbyr høyere utdanning på høyt internasjonalt nivå” (§1-1, a)
- ”bidrar til at norsk høyere utdanning og forskning følger den internasjonale forskningsfronten og utviklingen av høyere utdanningstilbud” (§1-3, g)

Om uddannelsernes indhold og undervisningsmetoder hedder det, at undervisningen ”*utøves i overensstemmelse med anerkjente vitenskapelige [...] pedagogiske og etiske prinsipper*” og de, som underviser under gældende lov, har ”*selvstendig faglig ansvar for innhold og opplegg innenfor de rammer som institusjonen fastsetter*” (Kap. 1. § 1-5).

Som det fremgår af citatet, så giver betegnelsen ´metodefrihed` ikke den enkelte underviser frihed til at gøre, hvad han vil. Metodefriheden er derimod en frihed til at ´manerere` og ´kreatere` inden for de standarder, som loven foreskriver.

For at sikre at norske universiteter og højskoler arbejder i henhold til gældende lov, har Kunnskapsdepartementet oprettet ”*Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen*”, som er et fagligt uafhængigt statsligt forvaltningsorgan, som har til opgave at føre tilsyn med kvaliteten af samtlige højere uddannelser i Norge – heriblandt læreruddannelsen.<sup>14</sup>

Skal man få indblik i læreruddannelsen som en særlig højskoleuddannelse, så må man bringe det næste statslige dokument på banen. Og det er:

---

<sup>14</sup> I 2006 evaluerede NOKUT ”Almennlærerutdanningen” i Norge. Læreruddannelsen tog på daværende tidspunkt udgangspunkt i Rammeplanen fra 2003, og stod således midt i en forandringsproces på evalueringstidspunktet. NOKUT konkluderer bl.a. (1) at kvaliteten på læreruddannelsen i Norge varierer meget fra sted til sted, (2) samarbejdet mellem undervisningsfagene, de pædagogiske fag og praktikken er svagt, (3) at der er ikke konsensus om, hvad der er (eller bør være) den samlende kraft (eller det samlende fag) i læreruddannelsen, (4) at teori/ praksis problematikken er uløst, (5) at de, som underviser på læreruddannelsen i ulige fag, kommunikerer for lidt med hinanden, og dette har den konsekvens, at uddannelsestilbuddet bliver fragmenteret (NOKUT, 2006:4).

- **Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1. – 7. trinn og 5. – 10. trinn (2010).**

Hvis vi siger, at Universitets- og Høgskoleloven er rammefortællingen om højskolekursen, så kan de omtalte forskrifter opfattes som rammefortællingen om læreruddannelsesdiskursen.

Forskrifterne gælder for samtlige universiteter og højskoler, som udbyder en 4-årig læreruddannelse og har til hensigt at sikre, at den norske læreruddannelse er (eller bliver) en integreret, professionsrettet og forskningsbaseret uddannelse, som skal forholde sig til *”opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen”* (§1), fordi dette er styringsdokumenterne i det professionsfelt, som de studerende bliver uddannet til.

I forskriften bringes grundskolen, som et særligt diskursivt rum i samfundet, på banen, og lærerarbejde i grundskolen bliver beskrevet som *”et krevende og komplekst yrke i et samfunn som preges af mangfold og endring”* (§2). For at skabe en fælles forståelse for, hvad en norsk lærerstudent skal vide og kunne for at begå sig i dette *”krevende yrke”*, har man formuleret 27 overordnede kundskabs-, færdigheds- og almene kompetencemål, som tilsammen kaster lys på læreruddannelsens samlede læringsudbytte.<sup>15</sup> De omtalte læringsmål bliver præsenteret uafhængigt af specifikke fagområder, men ved nærmere eftersyn ser man, at en betragtelig del af læringsmålene har et pædagogisk og alment didaktisk sigte og indhold (jf. bilag 3).

I afsnittet, som hedder *”Fælles læringsudbytte for kandidater...”* står der bl.a., at en nyuddannet grunnskolelærer skal have *”kundskab til”* skolens og professionens historie, udvikling og lovgivning (herunder læreplaner); skolen som organisation; børn og unges rettigheder, opvækstvilkår, læring, udvikling, dannelse, forudsætninger, ligestilling og identitetsdannelse; klasseledelse og relationsarbejde; undervisnings- og evalueringmetoder/feedback; børn med særlig behov; undervisningsdifferentiering. Han skal have *”ferdigheter til”* at planlægge, gennemføre og reflektere over undervisning i samtlige fag og på tværs af fag; at differentiere, vurdere og dokumentere undervisningen. Og han skal have *”kompetencer til”* at stimulere til demokratiforståelse og demokratisk deltagelse – og at identificere sine egne lærings- og kompetencebehov i tilknytning til læreryrket.

Med udgangspunkt i læreruddannelsens samlede læringsudbytte bliver læreruddannelsen fra 2010 konstrueret (og lanceret) som en 4-årig BEd-læreruddannelse, som består af *”Pedagogik og elevkunnskap”* (herefter PEL), som skal tælle 60 ECTS-point tilsammen, og 3 eller 4 undervisningsfag, som skal tælle 180 ECTS tilsammen. Bacheloropgaven bliver placeret i PEL-blokken og tæller 15 af PEL-fagets 60 ECTS, mens praktikken, som finder sted hvert studieår, ikke får tildelt selvstændige ECTS-points.

<sup>15</sup> På NOKUT's hjemmeside bliver kundskab defineret som *”forståelse av teorier, fakta, begreber, prinsipper, prosedyrer innen for fak, fakområder og/eller yrker”*. Færdigheter bliver defineret som *”evne til at anvende kunnskaper til å løse problemer og oppgaver. Det er ulike typer ferdigheter – kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter”*. Og generell kompetence bliver defineret som *”å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet og evne til refleksjon og kritisk tenkning i studier og yrke”* (NOKUT, (i.d.).

Forskrifterne udspecificerer ikke, hvad de studerende skal lære hvor og hvornår i uddannelsesforløbet. For at få en mere detaljeret beskrivelse af uddannelsens struktur og indhold må man bringe det tredje statslige dokument på banen. Dokumentet har titlen:

- **Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn (2010).**

De nationale retningslinjer blev udarbejdet med basis i ”Forskrift om rammeplan” og med den erklærede målsætning, at de skal bane vejen for en homogen og ensartet norsk grundlæreruddannelse. Narrativet om, at læreruddannelsen skal være integreret, professionsrettet og forskningsbaseret bliver gentaget, men i dette nye dokument bliver det præciseret, hvad disse faglige termer egentlig betyder:

En integreret læreruddannelse	En professionsrettet læreruddannelse	En forskningsbaseret læreruddannelse
At uddannelsen skal være <u>integreret</u> betyder, at undervisningsfag, pædagogiske fag og praktikken skal kobles sammen både indholdsmæssigt og organisatorisk.	At uddannelsen skal være <u>professionsrettet</u> betyder, at referencen til praksis skal være tydelig i alle fag og i alle moduler.  I teksten bliver det pointeret, at læreruddannelsen først og sidst er en professionsuddannelse, og at alle fag i læreruddannelsen, også PEL-faget, er et ”lærerutdanningsfag” (ibid. p. 6).	At uddannelsen skal være <u>forskningsbaseret</u> betyder, at alle ”undervisningsfag” og ”skolerelevante fag og emner” skal være forankret i et forskningsaktivt miljø (ibid. p. 7). Ambitionen er, at kommende grundskolelærere skal være i stand til ”at nyttiggjøre seg forskning i utøvelsen av læreryrket.” (ibid. p. 10)

FIGUR 14: I ”Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen” knyttes de tre kendetegn ikke til enkelte og udvalgte fagområder/moduler, men til uddannelsesstilbuddet som helhed.

PEL-faget har sit eget kap. i retningslinjerne, og i en sammenhængende tekst bliver PEL-faget (eller den pædagogiske diskurs) beskrevet som ”det overordnede profesjonsfag i lærerutdanningen”. Fagets ”kjerne” og hovedopgave er at beskæftige sig med ”hvordan oppdragelse og undervisning kan bidra til alle elevers faglige, sosiale og personlige læring og utvikling”. Faget beskrives som et ”kulturfag”, og et ”normativt fag”. Hensigten er, at i PEL skal de studerende udvikle ”relasjonelle kompetencer”, og øve deres færdigheder til at ”lede klasser og undervisningsforløp”, og til at løse komplekse og mangeartede udfordringer både ”selvstendig” og ”i samarbeid med andre”. PEL skal derudover ”synliggøre” den kompleksitet og de spændinger, som altid vil herske i og omkring lærerfaget, og i PEL skal studenterne lære at lave ”kritiske analyser” af de udfordringer, som skiftende tider og tendenser kan have på skolens virksomhed og læreren rolle. Derudover pointeres det, at faget skal ”gi et grunnlag for praktisk-pedagogisk virksomhet” (ibid. p. 6).

Med utgangspunkt i den overordnede fortelling om, hvad læreruddannelsesfaget "Pædagogik og elevkunnskap" er og dækker over<sup>16</sup>, bliver læseren ledt ind i tre selvstendige PEL-moduler. De tre moduler har hver deres benævnelse, og de har hver deres kundskabs-, færdigheds- og generelle kompetencemål. De tre moduler kan betragtes som de tre (nye) nodalpunkter (eller mesterbetegnere) i PEL-konstruktionen<sup>17</sup>.

Hvis vi tyer til kvantitative termer, kan PEL-faget illustreres på følgende måde:

PEL-KONSTRUKTIONEN			
Lærerens tilrettelegging og elevenes læring og utvikling	Elevens faglige, sosiale og personlige læring og utvikling	Utvikling av lærerens profesjonelle rolle og identitet	BA-projektet
15 ECTS 9 kundskapsmål 6 færdighedsmaal 3 kompetencemål	15 ECTS 9 kundskapsmål 5 færdighedsmaal 2 kompetencemål	15 ECTS 8 kundskapsmål 6 færdighedsmaal 3 kompetencemål	15 ECTS 4 kundskapsmål 4 færdighedsmaal 2 kompetencemål

FIGUR 15: BA-projektet er placeret i den pædagogiske blok, men indholdsmæssigt og undervisningsmæssigt har det ikke andet tilfælles med de andre pædagogiske moduler end, at det skal være professionsrettet, og at det skal forankres enten i et af undervisningsfagene eller i PEL. Eller både og (ibid. p. 11).

Hvis vi ser bort fra BA-opgaven, så tæller de pædagogiske moduler 45 ECTS og dækker over 51 læringsmål i alt.

Hvis man studerer læringsmålene, ser man, at de breder sig over et stort tematisk areal. Nogle af målene er ret sammensatte og kunne i princippet udgøre (og tælle som) flere mål. Fx er et af kundskapsmålene i PEL I, at studenten har "kunnskap om klasseledelse og varierte arbeidsmåter og vurderingsformer i skolen". Og et af færdighedsmålene i det samme modul siger, at studenten "kan planlegge, lede, variere og vurdere læringsarbejd" (ibid. p.17).

Det eneste, som står om undervisnings- og evalueringsformer i retningslinjerne, er, at de studerende skal møde "varierte arbeidsmåter og formative og summative vurderingsformer i

<sup>16</sup> I retningslinjerne bliver der understreget, at ud over de anførte læringsmål, så har PEL (1-7) et særligt fokus på (1) grunnleggende ferdigheter, (2) grunnleggende lese- og skriveopplæring i en flerspråklig kontekst, (3) barnets familie- og oppvekstvilkår i en flerkulturell kontekst, (4) tilpasset opplæring, (5) læremiddelkunnskap og (6) koblingen mellom pedagogikk som praksis og akademisk disiplin (ibid. p. 27).

<sup>17</sup> I "Rammeplan for Almenlærerutdanningen" (2003) hed faget "Pedagogikk" og var sat sammen af tre målområder: (1) Læreren, eleven og opplæringen, (2) Læreren, eleven i organisasjonen og (3) Læreren og eleven i samfundet. I introduksjonen står, at "pedagogikk er et mangesidig fag og omfatter delområder som idehistorie, didaktik, filosofi, psykologi og sosiologi" (Undervisnings- og forskningsdepartementet, 2003:19). I "Rammeplanen for almenlærerutdanningen" (1999) hed faget også "Pedagogikk" og var sat sammen af fire målområder (1) Barn og ungdom i læring og oppdragelse, (2) Skolen som arena for læring og oppdragelse, (3) Samfunn, kultur og utdanning og (4) Pedagogiske grunnlagsproblemer. (Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet, 1999:39).

utdanningen” (ibid. p. 10). Dvs., at det er metodevariationen, som i henhold til de statslige styringsdokumenter bør være læreruddannelsens pædagogiske signatur.

I næste afsnit skal vi få indblik i, hvordan man i HSN, Drammen, har konstrueret en læreruddannelse med afsæt i de statslige styringsdokumenter.

## 7.2 Institutionelle dokumenter

### - Programplan og læringsudbytte for PEL 1, 2 og 3

Med udgangspunkt i ”Forskrift om rammeplan” og i ”Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen” har HSN, Drammen, konstrueret en læreruddannelse for 1. – 7. klasstrin, som dækker over følgende ”læreruddannelsesfag” og har en slig opbygning:

1. studieår		2. studieår		3. studieår		4. studieår	
1. sem.	2. sem.	3. sem.	4. sem.	5. sem.	6. sem.	7. sem.	8. sem.
Praksis 30 dager i småskolen 10 timer lektiehjælp		Praksis 30 dager i mellemtrin Skoleovertagelse		Praksis 20 dager i småskolen Forskningsprojekt		Praksis 20 dage i mellemtrin	
<b>PEL 1</b> (15 ECTS)			<b>PEL 2</b> (15 ECTS)	<b>PEL 3</b> (15 ECTS)	PEL 4 (15 ECTS)	Fag IV (30 ECTS)	Fag V (30 ECTS)
Norsk 1 (15 ECTS + 15 ECTS)		Matematik 1 (15 ECTS + 15 ECTS)		Norsk 2 eller Mat. 2 (15 ECTS + 15 ECTS)			
RLE (15 ECTS)		RLE (15 ECTS)					
GIOBL100		GIOBL200		GIOBL300		GIOBL400	

FIGUR 16: De tre PEL-moduler bliver læst de første 5 semestre. BA-projektet skrives i 6. semester, hvorefter den almenpædagogiske læreruddannelse er afsluttet. I det 7. og 8. semester vælger studenterne to undervisningsfag i tillæg til norsk og matematik, som de har studeret de første 3 studieår. (Programplan 2012-2016).

Som det fremgår af figur 16 består læreruddannelsen i Drammen af obligatoriske fag og valgfag. PEL-faget er et obligatorisk fag sammen med religion, livssyn og etik (RLE), norsk, matematik og de såkaldte GIOBL-kurser<sup>18</sup>. PEL er på uddannelsesprogrammet i 3 af uddannelsens 8 semestre.

Hvis man sammenligner ”Nasjonale retningslinjer” med ”Programplan 2012-2016” ser man, at det annoncerede og proklamerede læringsudbytte er nærmest identisk. De statslige styringsdokumenter har således en stor gennemslagskraft i institutionel regi. I programplanen findes dog nogle tilføjelser eller præciseringer, som gør, at det samlede læringsudbytte for de

<sup>18</sup> GIOBL er obligatoriske seminarer/værksteder, som belyser mangfoldighed og inklusion fra forskellige synsvinkler. (Programplan 2012-2016 p. 4).

tre PEL-moduler stiger fra 51 til 73 læringsmål sammenlagt. De læringsmål, som er blevet tilføjet, kan betragtes som særlige fokuspunkter i læreruddannelsen i Drammen. Mange af disse læringsmål handler om mangfoldighed, flerkulturalitet, menneskerettigheder og lærerens sociokulturelle baggrund.<sup>19</sup>

Hvis man skal få indsigt i, hvad de lærerstuderende helt konkret skal lære i PEL, så må man studere læremålene for de tre PEL-moduler. Dette gør man i

- **PEL I, II & III: Modulbeskrivelser og ”læringsudbytte”**

De pædagogiske fag på HSN består af tre moduler (3x15 ECTS) og dækker over 31 kundskabsmål, 25 færdighedsmål og 17 almene kompetencemål. De tre måltyper viser ikke direkte til hinanden, men trods dette er der mange korsveje.

I analysen vil jeg først præsentere de **31 kundskabsmål** og derefter de 42 færdigheds- og kompetencemål.

At have en kundskab kan betragtes som *’en tilstand’*, og derfor kan kundskabsmålene langt hen ad vejen betragtes som *’tilstands-verber’*. Dvs., at de udpeger, hvad en lærerstuderende skal *’vide-noget-om’* ved modulernes afslutning. De gældende kundskabsmål kommer således at bestemme, hvad der inkluderes, og hvad der ekskluderes i den pædagogiske diskurs. I selve inklusionsprocessen laves der således en skillelinje mellem diskurs og diskursivt felt.

Når jeg studerer kundskabsmålene, vil jeg, med inspiration fra Laclau & Mouffe (1985/2014), betragte de tre modul-benævnelser som PEL-fagets tre nodalpunkter (eller privilegerede tegn), og de tilhørende kundskabsmål som diskursens momenter/elementer (eller diskursens elementære byggesten).

I illustrationen præsenterer jeg samtlige kundskabsmål. De kundskabsmål, som står sort på hvidt, kan betragtes som diskursive momenter, fordi de ved første øjekast ser ud til at høre *’naturligt-til’* i diskursen. De kundskabsmål, som er markeret med grå farve, kan derimod betragtes som diskursive elementer (eller flydende betegnere), fordi de har en anden diskursiv oprindelse end resten. De kundskabsmål som får tildelt en elementlignende-status er interessante at bide mærke i, fordi de giver os en fornemmelse af diskursens labilitet, åbenhed og ekspanderingsretning.

Kundskabsmålene præsenteres modulvis og på nationalsproget.

---

<sup>19</sup> At flerkulturalitet og mangfoldighed får så stor opmærksomhed i læreruddannelsen i Drammen skyldes formentlig, at mere end 15% af befolkningen i Drammen har anden etnisk oprindelse end norsk (Drammen Kommune, i.d.)



## KUNDSKABSMÅL

Styringsdokumentene som regulerer skolens virksomhet ↓ Utfordringer som ligger i realiseringen av intensjonene i dem	Mangfoldet - familieformer, sosialt, språklig og religiøst  Elever med flerkulturell og flerspråklig bakgrunn	Yrkeetisk kompetence  Samarbeidet med kollegaer, elever, foreldre og relevante instanser
Digitale Værktøy	Elever og deres rettigheter	Fellesskapets betydning for elevenes læringsprosesser
Klasseledelse og varierte arbeidsmåter og vurderingsformer	Medias påvirkning av barn - og barn og unges aktive deltakelse i ulike mediesamfunn	Skolen som kompleks organisasjon
Begynderopplæringen	Teorier om moralsk utvikling og utvikling av kritisk tenkning	Inkluderende skole ↓ Dialog, toleranse og respekt for den enkelte
Lærerens ledelse, læringsmiljø, inkluderende læringsfellesskap	Grunnleggende ferdigheter og viktige redskap i elevenes strategier for læring	
<b>PEL I: Lærerens tilrettelegging for elevenes læring og utvikling</b>	<b>PEL II: Elevens faglige, sosiale og personlige læring og utvikling</b>	<b>PEL III: Lærerens professionelle rolle i skolen som organisasjon</b>
Grunnleggende ferdighetene	Barn i sorg og krise, overgrep mot barn og andre vanskelige livssituasjoner	Sentrale faser og strategier i skolens historiske utvikling - skolens og utdanningenes mandat og funksjon til ulike tider
Læring og læreprosesser	Ungdomskulturer og ungdomsidentitet	Språklig, kulturell og religiøs mangfold – den inkluderende skole
Systematisk observasjon av elevenes læringsarbeid	Elever med særskilt behov for tilrettelagt opplæring	Konflikter og mobning
Kritisk bevissthet om hvordan egen kulturelle identitet og personlige bakgrunn spiller inn i undervisning og veiledning av elever	Lærerens egne erfaringer og forestillinger – innvirkning på elevenes læring og utvikling Kommunikasjon, konflikt, relasjoner og samspill	Overgange i skolesystemet  Demokrati, dannelse og utvikling av identitet
Grunnleggende profesjonsetiske prinsipper og dilemmaer	Variasjoner i kjønnsidentitet	Skolen som institusjon i samfunnet - samarbeidsprosesser på ulike nivå

FIGUR 17

Nærlæser man figur 17, ser man, at nodalpunktet i PEL 1 er *"Lærerens tilrettelegging for elevens læring og utvikling"*. Det er læreren og lærerarbejde, som er i fokus. I PEL 2 er nodalpunktet *"Elevens faglige, sociale og personlige læring og utvikling"*. Her er den lærende elev i fokus. I PEL 3 er nodalpunktet *"Lærerens professionelle rolle i skolen som organisasjon"*, og her rettes fokus mod skolen som organisation og særlig læringsarena.

Studerer man figur 17 som helhed, så lægger man mærke til

- at de tre PEL-moduler dækker over et stort og heterogent fagområde
- at det ikke er de tre nodalpunkter (læs: modulbenævnelser), som indholdsbestemmer sig selv, men det er de tilknyttede tematiske momenter (læs kundskabsområder), som bestemmer den diskursive fornuft og sammenhæng
- at selv om de tematiske momenter peger i forskellige retninger, så er de som udgangspunkt ligestillede (og ligeværdige) i den diskursive formation

På tværs af de tre moduler støder vi på en række tematiske momenter, som ved første øjekast forekommer at være helt *'naturlige'* og *'selvfølgelige'* at beskæftige sig med i den pædagogiske diskurs. Fx skolens centrale styringsdokumenter; læring og læreprocesser, klasseledelse, varierende undervisnings- og evalueringsmetoder, børns rettigheder, kommunikation og relationer, elever med særlige behov, den inkluderende skole, forældresamarbejde og kollegialt samarbejde. Men blandt kundskabsmålene støder vi også på tematiske momenter, som ikke falder så naturligt ind i det diskursive gitter, fordi de stammer andetsteds fra.

På tværs af de tre moduler kan jeg fremhæve:

- (1) grundlæggende færdigheder, begynderundervisning og overgange i skolen
- (2) systematisk observation
- (3) mediernes påvirkning og børns mediebrug, IT og digitale værktøjer
- (4) sproglig og religiøs mangfoldighed, børn med flersproglig baggrund, lærerens sociokulturelle baggrund
- (5) variation i kønsidentitet, overgreb mod børn; skolen som kompleks organisation, og samarbejde på ulige niveau i skolen

Disse kundskabsområder stammer fra det diskursive felt og viser (direkte eller indirekte) til undervisningsfagene (punkt 1), forskningsverdenen (punkt 2), den digitale revolution (punkt 3), integrationspolitikken (punkt 4) og værdidebatten og socialpolitikken (punkt 5).

De ovenforstående kundskabsmål kan betragtes som diskursive elementer (eller flydende betegnere), fordi de formodentlig *'har-en-bestemt-betydning'* i konkurrerende diskurser, og må derfor indholdsudfyldes på ny i PEL-konstruktionen.

At undervisningsfagene, forskningsverdenen og grundlæggende temaer i lærerprofessionen bliver inkluderet i PEL-fagets kompetencemålsrække, understøtter kravet om (eller ambitionen om), at læreruddannelsen skal være en integreret, professionsrettet og forskningsbaseret uddannelse.

Det er vigtigt at pointere, at hverken på nodalpunktsniveau eller på momentniveau, er der referencer til (1) specifikke videnskabsfag eller (2) specifikke teorier/teoretikere. Læremålene peger således ind i professionsfeltet og ikke andre steder.

Flytter vi fokus fra de 31 kundskabsmål til de **42 færdigheds- og kompetencemål**, som er knyttet til de tre PEL-moduler, så siger de ikke, hvad en lærerstuderende skal 'vide-noget-om', men hvad den studerende skal 'være-i-stand-til-at-gøre' ved modulernes afslutning. Disse læringsmål er formulerede ved hjælp af aktive verber (eller handlingsverber) og har derfor et naturligt performance-krav knyttet til sig.

På næste side har jeg lavet en illustration, som giver et overblik over de 3 modulers samlede færdigheds- og kompetencemål. Formålet er at spotte, hvilke aktive verber man anvender (eller favoriserer), da læringsudbyttet i PEL-faget bliver skrevet frem.

Med inspiration fra Feiman-Nemser (2008) skelner jeg imellem færdigheds- og kompetencemål, som kan knyttes til henholdsvis **undervisningskompetence**, forstået som

- 'at-lære-at-handle-i-selve-klasselokalet-som lærer'

Og **lærerkompetencen** som helhed, forstået som

- 'at-lære-at-tænke/-at-vide/-at-føle-som lærer'
- 'at-lære-at-handle-udenfor-klasselokalet-som-lærer'

Færdigheds- og kompetencemålene præsenteres ikke i kronologisk og modulær rækkefølge, men jeg har derimod forsøgt at opspore og samle de anvendte handlingsverber og den performance-radius, de har i sigte.

Atter her vælger jeg at præsentere læringsmålene på nationalsproget.

## FERDIGHETER & GENERELL KOMPETENSE

At handle i klasseværelset	<p>                     # <b>gjennomføre</b> læringsrettet tilbakemelding # planlægge, <b>gjennomføre</b> og vurdere utviklingssamtaler # <b>bidra til</b> at alle elever får utvikle seg sosialt og personlig gjennom skolens aktiviteter # <b>bidra til</b> at alle elever får utviklet sine grunnleggende ferdigheter # <b>bidra</b> positivt i elevers identitetsutvikling og livsmestring # <b>stimulere</b> til forståelse av demokrati og til demokratisk deltakelse # <b>forebygge</b> og <b>håndtere</b> konflikter og mobning # <b>skape</b> gode flerkulturelle læringsmiljøer # planlegge, <b>lede</b>, <b>varierte</b> og vurdere ulike typer læringsarbeid # <b>veilede</b> og <b>gi</b> omsorg til den enkelte elev # <b>gi</b> ulike typer tilbakemeldinger og vurderinger # <b>være i</b> dialog med elevene og deres foresatte om elevenes læring og utvikling # <b>lede</b> dialogprosesser i kulturelt og livsynsmessig mangfoldige og sammensatte elevgrupper # <b>fremme</b> dialog, gjensidig toleranse og respekt i læringsfelleskap preget av språklig og kulturell mangfold                 </p>
At handle utenfor klasseværelset som lærer (at tænke, vide og føle som lærer)	<p>                     # <b>har forståelse for</b> betydningen av å fremstå som en trygg og støttende voksenperson i møte med elever # <b>har forståelse for</b> betydningen av å utøve sensitivt, klokt og rettferdige pedagogisk lederskap # <b>har forståelse for</b> betydning av skolens rammefaktorer når det gjelder elevenes læring # <b>kan forstå</b> sammenhenger mellom egen væremåte og elevenes væremåte i klasserommet # <b>kan delta i og forstå</b> egen læring med utgangspunkt i kommunikasjon, samhandling og gruppeprosesser # <b>har innsikt i</b> lærerrollens utvikling og de utfordringer læreren står overfor som oppdrager i et pluralistisk samfunn # <b>har innsikt i</b> hvordan egen kulturell og sosial identitet virker inn på ens utforming av lærerrollen # <b>er bevisst om</b> lærerens ansvar overfor barn og unge både som veileder i læringsprosesser, som rollemodell og som barns og unges beskytter # <b>vurdere</b> elevenes måloppnåelse med og uten karakter og begrunne vurderingene # <b>kan vurdere</b> ulike læremidler og muligheter med bruk av IKT # <b>drøfte og vurdere</b> skolens formål i et flerkulturelt dannelsingsperspektiv # <b>forklare</b> relasjoner mellom faglig innhold, arbeidsmåter og vurdering # <b>reflektere over</b> didaktiske, fagdidaktiske og skolefaglige spørsmål i lys av arbeidet med de grunnleggende ferdigheter # har evne til selvrefleksjon og <b>kritisk vurdering</b> av egne læringsprosesser # <b>analysere</b> elevenes læringsstrategier og læringsutbytte ved hjelp av ulike vurderingsformer # <b>analysere</b> populærkulturelle medieuttrykk og knytte dette opp til barn og unges identitetskonstruksjon # <b>kritisk analysere</b> samhandlinger i klassen og gruppen av elever og <b>fatte beslutninger</b> som stimulerer elevenes læring # <b>legge til rette</b> for progresjon i elevenes læring og utvikling av grunnleggende ferdigheter # <b>legge til rette</b> for læring og vurdering for læring i elevfelleskapet # <b>legge til rette</b> for elevenes læring med utgangspunkt i kunnskap om elevrelasjoner, kommunikasjon og gruppeprosesser # <b>legge til rette</b> for moralsk utvikling og kritisk refleksjon hos elevene # <b>legge til rette</b> for gjensidig ansvar og utholdenhet i læringsarbeidet # <b>formidle</b> og <b>anvende</b> kunnskaper om barn og unges utvikling og <b>analysere</b> de pedagogiske konsekvensene dette kan ha for arbeide i skolen # <b>nyttiggjøre</b> seg lokalt arbeids-, kultur- og samfunnsnivå i elevenes læreprosesser # <b>forholde sig til</b> hvordan profesjonelle verdivalg påvirker elevenes læringsarbeid og kan <b>kommunisere</b> og <b>analysere</b> profesjonsetiske utfordringer både med hjemmet, kollegaer og andre samarbeidspartnere # <b>gjennomføre</b> læreplananalyse med vekt på de grunnleggende ferdigheter                 </p>

FIGUR 18

Hvis man hæfter sig ved de handlingsverber, som bliver fremskrevet i figur 18, så ser man

- at de læremål, som viser direkte til studentens **undervisningskompetence** er i mindretal. Handlingsverberne, som anvendes, når undervisningskompetencen skrives frem, er *”at bidra til, at stimulere, at forebygge, at håndtere, at gennemføre, at gå i dialog, at gi omsorg og at lede”* og bliver knyttet til studentens formåen til at gennemføre udviklingssamtaler, at give tilbagemelding, at stimulere til demokratisk deltagelse, at skabe et flerkulturelt klasserum, og at variere *”ulike typer læringsarbeid”*.
- at de læremål, som viser til studentens **lærerkompetence** er i et stort flertal. De anvendte handlingsverber lægger sig op ad lærerstudentens ´mindset` og siger, at i den pædagogiske diskurs skal de studerende lære *”at være bevisst om, at få innsikt i, at forstå, at analysere, at formidle, at vurdere, at drøfte, at forklare, at legge til rette og at reflektere over”* en række skole- og undervisningrelaterede temaer.

Fremhæver man de 5 aktive verber, som bliver hyppigst anvendt, så kan man sige, at PEL-faget primært kan karakteriseres som et forståelsesfag, et indsigtsgfag, et vurderingsfag, et analytisk fag og et planlægningsfag. Sekundært er PEL-faget et fagområde, som beskæftiger sig med studentens ´performance` og handlekompetence i selve klasselokalet.

En grundlæggende forskel mellem de læringsmål, som understøtter ´undervisningskompetence`, og de læringsmål, som understøtter ´lærerkompetence`, er, at de førnævnte i langt højere grad kræver, at studenterne har en reel undervisningspraksis at øve sig i og nogle levende elever at øve sig på. De sidstnævnte læringsmål kan i større grad stimuleres (eller øves) i den teoretiske undervisning på højskolen.

I tillæg til det tilsigtede læringsudbytte, så kaster Rammeplanen også lys på:

- ***Undervisningsmetoder, eksaminationsformer og litteratur***

Hvis vi først ser på undervisningsmetoder, som må opfattes som en stor del af diskursens praksis (eller diskursens ´hvordan`), så er budskabet, at seminarundervisning og forelæsningsformer er de hyppigst anvendte undervisningstilgange i PEL-faget. Men det bliver dog understreget

at undervisningen på højskolen er eksemplarisk i den forstand at vi søger å drive variert undervisning som også kan egne seg i skolen. Dette gir studentene mulighed til å få erfaring med ulike læringsaktiviteter, og ikke bare lære om ulike læringsaktiviteter (ibid. p. 29).

Undervisningsformer, som bliver nævnt eksplicit i forbindelse med PEL-faget, er:

- Individuelt arbejde og gruppearbejde
- Værkstedorienterede arbejdsformer
- Filosofiske dialoger
- Drama og rollespil
- Ekskursioner

I Rammeplanen sætter man ikke ord på, hvordan de udpegede undervisningsformer understøtter de gældende kundskabs-, færdigheds- og kompetencemål.

Ser vi derefter på de anvendte eksamensformer, som også må betragtes som en del af den diskursive praksis og ´måde-at-gøre-tingene-på`, så står der i Rammenplanen, at de tre moduler skal evalueres hver for sig, og at de anvendte eksamensformer er:

- PEL 1 – Hjemmeopgave i grupper (3-5 studenter i hver), 5 dage
- PEL 2 – Individuel mundtlig eksamen. 1 uge før eksamen afleverer studenterne et undervisningsoplæg, som de begrundet og forsvaret med basis i pædagogisk teori
- PEL 3 – Individuel skriftlig eksamen, 5 timer

Det bliver ikke uddybet i teksten, hvordan man med udgangspunkt i skriftlige opgaver og mundtlige fremlæggelser på uddannelsesstedet vil vurdere, om studenterne har udviklet færdigheder og kompetencer til bl.a. at gennemføre udviklingssamtaler, at være i dialog med eleverne og at stimulere til demokratisk deltagelse i klassen.

Ser vi på den anvendte litteratur, som må betragtes som diskursens fundament eller åndelige næring, så er der til hvert PEL-modul udarbejdet en anbefalet (eller vejledende) litteraturliste, som dækker 70-80% af det samlede pensum, og som omfatter 24 titler i alt. Derudover vises der til ”*viktige grunnlagsdokumenter og nettadresser*”, som bl.a. omfatter ”*Oplæringslova*” og ”*LK06*” (ibid. p. 31 & 35).

Den pædagogiske diskurs, som bliver skrevet frem i statslige- og institutionelle dokumenter, og som bliver afleveret til de modulansvarlige, er omfattende, heterogen og forholdsvis færdigt defineret. Den har sine nodalpunkter, sine momenter/elementer, sine læringsmål og sine anbefalede diskursive praksisser.

For at få et indblik i, hvad der sker med diskursen, da den har været gennem operationaliseringstrømmen, må man supplere de intellektuelle ideologier med levede ideologier, og det vil jeg gøre i kap. 11, da interviewanalysen fra HSN bringes på banen.

### **7.3 Summa summarum**

#### *– diskursen og dokumenterne – eller diskursen i dokumenterne*

Hvis vi nu vender tilbage til problemformuleringen og spørger, hvad der er formålet med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen, så kan jeg med basis i den foreliggende dokumentanalyse sige, at formålet ikke bliver stadfæstet en gang for alle ´i-et-bestemt-dokument`. Forskellige dokumenter giver hver deres *bud på* formålet og hver deres *bidrag til* formålet. Dette betyder, at formålet er en lidt flydende størrelse, som finder sin rede i selve lænken mellem centrale dokumenter snarere end i det enkelte dokument.

Tager vi de statslige dokumenter først, så siger ”*Universitets- og høyskoleloven*” at et centralt formål med samtlige højskoleuddannelser (og fag) er, at de bygger på og støtter sig til international forskningsviden. – At leve op til denne standard er (eller bliver) ét formål med den pædagogiske diskurs i læreruddannelsen.

*"Forskrift om rammeplan for grunnskolelæreruddanningene"* siger, at et centralt formål med samtlige læreruddannelsesfag er, at de bidrager til den kommende lærers samlede læringsudbytte. Dette udbytte annoncerer hvad en dimittend skal vide og være i stand til for at kunne begå sig i den komplekse og krævende lærergerning. – At orientere sig imod læreruddannelsens samlede læringsudbytte og at bidrage til, at de studerende lærer det, som er forventet, bliver et andet centralt formål med den pædagogiske diskurs i læreruddannelsen.

*"De nasjonale retningslinjer"* proklamerer, at et centralt formål med samtlige læreruddannelsesfag er, at de er integrerede, professionsrettede og forskningsbaserede. – At orientere sig imod de andre elementer i læreruddannelsen, imod professionsfeltet og imod forskningsverdenen bliver et tredje formål med diskursen.

I retningslinjerne står der også, at det nye pædagogikfag skal hedde *"Pedagogik og elevkunnskap"* og skal dække over tre moduler (med hver sit nodalpunkt), og 51 læringsmål sammenlagt. - At forholde sig til de tre nodalpunkter (læreren, eleven og skolen som organisation) og de tematiske momenter, som indholdsudfylder nodalpunkterne, bliver et fjerde formål med den pædagogiske diskurs i uddannelsen.

I *"Rammeplan 2012-2016"* får de statslige rammefortællinger et lokalt og institutionelt tvist, og den pædagogiske diskurs bliver udvidet således, at den kommer at dække over 73 heterogene læringsmål. – Nogle kundskabsmål falder mere 'naturligt' ind i den diskursive formation, mens andre stammer fra det diskursive felt. – At skabe et undervisningsforløb, som inkluderer både diskursive momenter og diskursive elementer, og som sigter imod det læringsudbytte, som institutionen har formuleret, bliver et femte formål med den pædagogiske diskurs i læreruddannelsen.

I Rammeplanen sætter man ikke kun ord på kundskabsmålene (eller tilstandsverberne), men også på færdigheds- og kompetencemålene (de aktive verber). Et flertal af færdigheds- og kompetencemålene peger på kompetencen *'at-vide/tænke/føle som lærer'*, mens et mindretal peger på kompetencen *'at-handle-som-lærer'*. - At skabe et undervisningstilbud, hvor studenterne tilegner sig de anførte færdigheder og kompetencer, og nogle eksamensformer, som formår at vurdere, i hvor høj grad de gældende læremål er udviklet i tilstrækkelig grad, bliver et sjette formål med at have den pædagogiske diskurs i uddannelsen.

På næste side har jeg med basis i det anvendte kodesystem lavet en illustration, der viser, hvordan de pædagogiske fag bliver skrevet frem, tager form og bliver 'midlertidigt cementeret' fra dokument til dokument.

STATSLIGE DOKUMENTER			INSTITUTIONELLE DOKUMENTER	
	Lov	Forskrift	Nasjonale retningslinjer	Rammeplan (2012-2016)
<b>Volume</b>	÷ Står intet	60 ECTS	45 ECTS (3 moduler på 15 ECTS)	45 ECTS (3 moduler på 15 ECTS)
<b>Formål</b>	÷ Står intet	Forberede de studerende til læreryrket, som er "krævende og komplekst"  Der vises til Opplagsloven og LG06	PEL – beskrives som √ et kulturfag, √ et normativt fag, √ et fag som forholder sig kritisk til skiftende tider og tendenser, √ et fag, som synliggjør kompleksiteten i læreryrket √ et fag, hvor studentene lærer at danne relationer, lede klasser og at skabe pædagogisk virksomhed	Formålet med PEL kan defineres som summen af de læringsmål, som er knyttet til de tre PEL-moduler  ↓ De fleste læringsmål er identiske med læringsmålene i Nasjonale retningslinjer. Men nogle læringsmål udspecificeres og andre tilføjes (De, som tilføjes, handler om multikulturalisme)
<b>Indhold</b>	√ Internationalt niveau  √ International forskningsviden	Lærer-uddannelsen er  √ integreret √ profesjonsrettet √ forskningsbaseret  Lærer-uddannelsens samlede læringsudbytte præsenteres som 27 overordnede læringsmål  ↓ Flere af læringsmålene har et almen pædagogisk sigte og indhold	De tre PEL moduler dækker over  - 26 kundskabsmål - 17 færdigheds- og kompetencemål  De 51 læringsmål dækker over et heterogent tematisk areal, som sammenfatter kendte diskursive momenter med elementer, som har 'en anden' diskursiv oprindelse  ÷ Viser ikke til specifikke videnskabsfag og udvalgte teoretikere – men til professionsforankrede opgaver og udfordringer	De tre PEL moduler dækker over  - 31 kundskabsmål - 43 færdigheds- og kompetencemål  Et flertal af de 73 læringsmål har til hensigt at udvikle <u>studenternes lærerkompetence</u> (PEL som forståelses- indsigtsvurderings- analytisk- og planlægningsfag snarere end 'performancefag')  √ Vejledende litteraturliste  ÷ Viser ikke til specifikke videnskabsfag og udvalgte teoretikere
<b>Undervisningsmetoder</b>	√ Metodefrihed (indenfor de rammer, som institusjonen sætter)	÷ Står intet	√ Metodevariation	Undervisningen skal være "eksemplarisk" og "varieret" √ Seminarundervisning og forelæsninger, individuelt- og gruppearbejde, værkstedsundervisning, filosofiske samtaler, drama og rollespil, ekskursioner
<b>Evalueringsformer</b>	÷ Står intet	÷ Står intet	√ Metodevariation	√ Hjemmeopgave i grupper, √ Individuel mundtlig eksamen √ Individuel skriftlig eksamen

FIGUR 19



## 8.0 DOKUMENTANALYSE - VIA, AARHUS - indledende oplysninger

Læreruddannelsen i Aarhus er en del af VIA University College, som er den største af Danmarks i alt syv professionshøjskoler. Professionshøjskolerne udbyder de fleste af landets mellemlange videregående uddannelser – også kaldt professionsbacheloruddannelser. På VIA går der 18.500 studerende og 20.000 kursister/studerende på efter- og videreuddannelse. Der er 2.100 medarbejdere i alt.

VIA Aarhus ligger i Ceresbyen 24 i Aarhus C, og skoleåret 2016/2017 blev 523 studerende optaget på læreruddannelsen.

Der er 101 fastansatte undervisere på læreruddannelsen i Aarhus. 22 af disse har en PhD-uddannelse eller er i gang med en PhD (det er 21,8%), og 46 er oprindelig folkeskolelærere (det er 45,5%).

Af de 101 ansatte underviser 31 i de pædagogiske fag (det er 30,7%). Af de 31, som underviser i de pædagogiske fag, har 8 en PhD eller er i gang med en PhD (det er 25,5%), og 17 er oprindelig folkeskolelærere (det er 54,8%).

De pædagogiske fag er sat sammen af flere moduler. Samtlige undervisere er knyttet til to moduler<sup>20</sup>.

Læreruddannelsen, som jeg undersøger, er en 4-årig professionsbacheloruddannelse, som blev sat i kraft af Uddannelses- og Forskningsministeriet i 2013.

De dokumenter, som indgår i dokumentanalysen, er:

1	Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser <sup>21</sup> (2014)	FIGUR 20
2	Bekendtgørelse om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser (2016)	
3	Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (2015)	
4	Studieordningen på VIA – fælles del og institutionsdel (2016)	
5	Pædagogik og lærerfaglighed – kompetenceområder og modulbeskrivelser (VIA, 2016)	

Som det fremgår af figur 20, består datamaterialet både af statslige dokumenter (1-3), og institutionelle dokumenter (4-5). De forskellige dokumenter bidrager alle til narrativet om, hvad den pædagogiske diskurs i læreruddannelsen er (kan og skal).

I de næste to afsnit vil jeg studere ovenforstående dokumenter for at se, hvordan de understøtter hinanden, viser til hinanden og bygger på hinanden.

<sup>20</sup> Den eneste undtagelse er dem, som underviser i "Dansk som andetsprog". Dette modul varetages overvejende af undervisere fra undervisningsfaget dansk. – Tallene stammer fra undervisningsledelsen i Aarhus.

<sup>21</sup> Denne bekendtgørelse fra 2014 blev erstattet af "Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser" fra 2017 (nr. 986 af 18. august 2017).

## 8.1 Statslige dokumenter – *de tre centrale bekendtgørelser*

I DK er læreruddannelsen ikke forankret i en specifik lov, men i en lovbekendtgørelse og i to separate (og dog sammenhængende) tillægsbekendtgørelser. De 3 bekendtgørelser kan betragtes som statens (eller magtens) vilje og hensigt med læreruddannelsen som helhed. Den første bekendtgørelse, som vi skal sætte fokus på, er:

- **Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser (2014)**

Lovbekendtgørelsen kan opfattes som en rammefortælling, som redegør for, hvad en erhvervsakademiuddannelse og en professionsbacheloruddannelse er. Lovbekendtgørelsen er udsendt af Uddannelses- og Forskningsministeriet, og i teksten bliver en professionsbacheloruddannelse defineret som *”en uddannelse, som har en varighed fra 3 og til almindeligvis 4 år som heltidsuddannelse [...] Uddannelsen består af teori og praktik og skal udgøre selvstændigt afrundede uddannelsesforløb”* (§5).

Hensigten med at samordne alle professionsbacheloruddannelser i landet er at sikre, at professionsuddannelser har et praksisnært fokus, således at de kan give både den private og den offentlige sektor kvalificeret arbejdskraft.

I en professionsbacheloruddannelse skal de studerende tilegne sig

viden om og forståelse af fagområdernes praksis, anvendt teori og metode på et niveau, der kvalificerer til selvstændigt at kunne analysere og vurdere problemstillinger [...] Uddannelsen skal kvalificere de uddannede til at varetage praksisnære, komplekse og udviklingsorienterede erhvervsfunktioner (§3 & §3 Stk. 2)

Læreruddannelsen bliver ikke nævnt eksplicit i teksten, men da læreruddannelsen er en professionsbacheloruddannelse, så er kravet om, at uddannelsen skal være praksisnær, professionsbaseret og udviklingsbaseret med alt det, som dette indbefatter, selvfølgelig også gældende for læreruddannelsen.

For at få nærmere indblik i, hvad der skiller en professionsuddannelse fra andre uddannelsesformer, må man studere:

- **Bekendtgørelse om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser (2016)**

Nærværende bekendtgørelse giver læseren flere detaljerede informationer om, hvordan en professionsbacheloruddannelse skal organiseres. Der understreges, at en professionsuddannelse består af obligatoriske elementer, valgfrie elementer og bachelorprojektet. *”De obligatoriske elementer og praktikken skal til sammen omfatte mindst 120 ECTS-point”* (§11 stk. 2).

Den viden, de færdigheder og kompetencer, som studenterne skal tilegne sig i studietiden, skal være dybt forankret i professionen og skal være relevant i forhold til at løse udfordringer i professionsfeltet<sup>22</sup>.

I teksten bliver læseren gjort bekendt med, at begrebet 'professionsbasering' betyder, "*at uddannelsen er baseret på ny viden om centrale tendenser, som er relevante for den profession, som uddannelsen retter sig mod*" (§ 3 stk. 2) Og læseren bliver derudover informeret om, at begrebet "*udviklingsbasering*" betyder,

at uddannelsen er baseret på ny viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde, som er relevant for den profession, uddannelsen retter sig mod [...] og at uddannelsen er baseret på ny viden fra forskningsfelter, der er relevante for de kerneområder, der er konstituerende for uddannelsens formål og erhvervsrigte (§3 stk. 3).

Samarbejdet mellem uddannelsens teoretiske undervisning og praktikken betones flere gange i bekendtgørelsen. Om uddannelsens indhold står der bl.a., at der skal indgå "*undervisning i professionens og fagområdets praksis og anvendt teori og metode*" (§7 stk. 2). Og om undervisningsmetoder hedder det, at

der skal indgå undervisningsformer, der fremmer den studerendes evne til at reflektere over professionens praksis og anvendelse af teori og metode, samt undervisningsformer, der kan udvikle den studerendes selvstændighed, samarbejdsevne og evne til at skabe fornyelse (ibid.).

At en professionsuddannelse først og fremmest er en uddannelse 'til-professionen' og en uddannelse, som skal 'bidrage-til-professionens-udvikling' er således ikke til at tage fejl af.

Læreruddannelsen bliver ikke eksplicit nævnt i bekendtgørelsen men sidestillet med uddannelserne til sygeplejerske, jordemoder, radiograf, fysioterapeut, ergoterapeut og pædagog (§4 stk. 4). For at få indblik i, hvordan læreruddannelsen tager sig ud som en særlig professionsuddannelse, må man studere:

- **Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (2015)**

Den pågældende bekendtgørelse sætter fokus på (eller ord på) læreruddannelsesdiskursen og de forskellige diskursive rum, som udgør denne diskurs.

I bekendtgørelsen står der, at formålet med læreruddannelsen er, "*at den studerende gennem uddannelse tilegner sig den viden og de færdigheder, der er en forudsætning for at kunne virke som faglig, pædagogisk og didaktisk kompetent lærer i den danske folkeskole i henhold til folkeskolens formål*" (§1). Lænken mellem uddannelsessted og professionsfelt (eller professionens formål) bliver således manifesteret i dokumentets indledning. Men en nærmere

---

<sup>22</sup> Der vises til "*Kvalitetsrammen for videregående uddannelse*" (2008), som sætter ord på, hvad videns-, færdigheds- og kompetencebegrebet omfatter og betyder på forskellige uddannelsesniveauer. De, som tager en professionsbacheloruddannelse skal bl.a. tilegne sig "*en udviklingsbaseret viden om professionens og fagområdets praksis og anvendt teori og metode*". De skal være i stand til "*at anvende fagområdets metoder og redskaber*", og de skal udvikle kompetencer, så de kan "*håndtere komplekse og udviklingsorienterede situationer i arbejdssammenhænge*" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2008-2010).

præcisering af hvad ´faglig-, pædagogisk og didaktisk kompetence` omfatter, gives ikke i teksten.

I bekendtgørelsen bliver læreruddannelsens grundstruktur ridset op: Læreruddannelsen består af fire elementer (+ nogle kortere kurser). De fire elementer er: (1) Lærerens grundfaglighed, (2) undervisningsfag, (3) praktik og (4) bachelorprojekt.

Lærerens grundfaglighed (herefter LG) skal bestå af to kompetenceområder:

- Pædagogik og lærerfaglighed
- Almendannelse – Kristendom, livsoplysning og medborgerskab (også kaldt KLM)

I bekendtgørelsen står, at LG skal tælle 60-80 ECTS-point, men der bliver ikke uddybet, hvad studenterne skal lære i LG. Til dette formål har man formuleret et særligt bilag til bekendtgørelsen, som har titlen *”Kompetencemål for Lærerens grundfaglighed”*. I dette bilag bliver LG karakteriseret som

et fag, som i samarbejde med uddannelsens undervisningsfag, praktik og bacheloropgave beskæftiger sig med udvikling af lærerens almene kompetencer til at tage vare på elevernes læring, udvikling, trivsel og dannelse (ibid. p. 8).

Som det fremgår af citatet, så sætter LG-elementet fokus på lærerens almene kompetence (til forskel fra fagspecifikke kompetencer) og cirkulerer omkring fire store og tværfaglige temaer - nemlig elevernes læring, udvikling, trivsel og dannelse.

I dokumentanalysen betragter jeg *”Pædagogik og lærerfaglighed”* (herefter PL), som det samlede begreb for ´de pædagogiske fag i læreruddannelsen`. Og i henhold til Undervisnings- og Forskningsministeriet, så skal PL-konstruktionen bestå af 4 kompetenceområder.

<b>PÆDAGOGIK OG ELEVKUNDSKAB</b>			
<b>Elevenes læring og udvikling</b>	<b>Almen undervisningskompetence</b>	<b>Specialpædagogik</b>	<b>Undervisning af tosprogede</b>
8 færdighedsmål 8 vidensmål	10 færdighedsmål 10 vidensmål	6 færdighedsmål 6 vidensmål	6 færdighedsmål 6 vidensmål

*FIGUR 21 viser kompetenceområderne og antallet af færdigheds- og vidensmål, som er knyttet til det enkelte kompetenceområde.*

De fire kompetenceområder, som PL består af, dækker over i alt 30 færdighedsmål og 30 vidensmål. Dvs. sammenlagt 60 læringsmål. Færdigheds- og vidensmålene hænger sammen som par, og nogle af målene er så sammenstuede, at de i princippet kunne tælle som flere mål.

Fx er et færdighedsmål i *”Almen undervisningskompetence”*, at den studerende kan *”anvende et bredt repertoire af undervisningsmetoder, herunder inddrage bevægelse samt varierende*

*handlings- og anvendelsesorienterede undervisningsformer*". Og det tilhørende vidensmål siger, at den studerende skal have viden om *"undervisningsmetoders samt analoge og digitale læremidlers og andre ressourcers praktiske anvendelighed i forhold til elevforudsætninger, undervisningens etik, formål, mål og indhold"* (ibid. s. 9).

Dette er meget at kapere, håndtere (og evaluere) på en gang.

Der står intet om undervisningsmetoder i bekendtgørelsen, men om eksamensformer hedder det, at PEL *"afsluttes med 1 ekstern prøve og 1 intern prøve, som samlet skal dække over kompetenceområderne under pædagogik og lærerfaglighed"* (§ 18 stk. 3 & 4).

Der er store overensstemmelser mellem de kompetencemål, som er formulerede i *"Kompetencemål for Lærerens grundfaglighed"* og de kompetencemål, som bliver præsenteret i studieordningens modulbeskrivelsesdel på VIA. Da dette er tilfælde, vælger jeg ikke at præsentere PL's kompetencemål i dette afsnit, men i afsnit 8.2.

Med udgangspunkt i de statslige dokumenter har uddannelsesledelsen VIA, Aarhus udarbejdet en studieordning for undervisningsåret 2016/2017. Og den skal vi se nærmere på i næste afsnit.

## **8.2 Institutionelle dokumenter – Studieordningen på VIA**

Studieordningen (gældende fra 1/8-2016) består af en fælles del og en institutionsdel. Fællesdelen er gældende for samtlige læreruddannelser i landet, mens institutionsdelen sætter ord på, hvordan læreruddannelsen VIA, Aarhus er struktureret, og hvilke *"uddannelsesdidaktiske principper"* man stiler imod og arbejder efter på matriklen (ibid. p. 6).

I studieordningens institutionelle del står, at formålet med læreruddannelsen er belyst i de statslige styringsdokumenter (se ovenfor) og i *"Bekendtgørelse af lov om folkeskolen"* (2014). Formålsbeskrivelserne retter sig således mod

... professionen, det vil sige mod alle læreropgaver i folkeskolen. Det betyder, at undervisere på uddannelsesstedet og de studerende skal tage udgangspunkt i den virkelighed og de tendenser, der er skolens vilkår nu set i et historisk og fremtidsorienteret perspektiv (ibid. s. 8 & 9)

I studieordningen findes der intet afsnit eller dokument, som uddyber læreruddannelsens samlede læringsudbytte, men der står, at i studietiden skal studenterne udvikle almene lærerkompetencer inden for tre centrale områder:

- Faglighed og fagdidaktik
- Relationsarbejde
- Undervisnings- og læringsledelse<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Disse tre kompetenceområder bliver ikke uddybet i Studieordningen, men stemmer overens med – og bygger formodentlig på – det systematiske review *"Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole"*, som *"Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning"* offentliggjorde i 2008 (Nordenbo et al, 2008).

Med udgangspunkt i disse overordnede kompetenceområder har uddannelsesledelsen på VIA, Aarhus, konstrueret en læreruddannelse, som har en slig opbygning og et sligt indhold.

1. studieår		2. studieår		3. studieår		4. studieår	
1. sem.	2. sem.	3. sem.	4. sem.	5. sem.	6. sem.	7. sem.	8. sem.
Basis 1	Basis 2		Basis 3		Basis 4		
	Basis 1	Basis 2	Basis 3				
					Basis 1	Basis 2	Basis 3
		Speciali- sering		Speciali- sering			
AD/KLM	AD/KLM						
PL - intro (10 ECTS)		PL 1 (10 ECTS)		PL 2 (10 ECTS)		PL 3 (10 ECTS)	PL 4 (10 ECTS)
				Valg			
				BA	BA	BA	BA
	Praktik		Praktik			Praktik	

FIGUR 22: Selv om samtlige PL-moduler tæller 10 ECTS-point, så strækker nogle moduler sig over to semestre, mens andre afsluttes efter et semester. Modulen, som hedder "Valg"<sup>24</sup> er knyttet til PL-blokken, men kompetenceområderne i Valg defineres uafhængigt af kompetenceområderne i PL. Modulerne "Specialisering" er knyttet til undervisningsfagene. (VIA Læreruddannelse i Aarhus, studieordning 2016:10).

Figur 22 viser, at PL er på uddannelsesprogrammet i 6 (af 8) semestre og udgør sammen med KLM, praktikken og BA-opgaven de obligatorisk fagområder i læreruddannelsen<sup>25</sup>.

Skal må få indblik i, hvad de studerende specifikt skal lære i PL-modulerne, må man studere:

- **PL-modulernes kompetenceområder**

I studieordningens institutionelle del bliver PL (som del af LG) beskrevet som et fagområde, som er "organiseret som tre forskellige perspektiver på undervisning og læring: elevperspektivet, lærerperspektivet og skoleperspektivet" (ibid. p. 15). PL er sat sammen af 5 moduler, som tæller 10 ECTS-point hvert. Modulerne er:

PEL Intro: Lærer i skolen	PL I: Elevens læring og udvikling	PL II: Almen undervisnings- kompetence	PL III: Special- pædagogik	PL IV: Undervisning af tosprogede
------------------------------	--------------------------------------	--	-------------------------------	---

<sup>24</sup> Modulen, der hedder "Valg" tæller 10 ECTS-point og karakteriseres som et LG-modul. Valgmulighederne er mange, og de varierer fra år til år. Nogle kurser bliver udbudt af VIA, Aarhus. Men de studerende kan også tage kurser på andre læreruddannelser under VIA og på pædagoguddannelsen.

<sup>25</sup> Et kendetegn (og en ambition) ved læreruddannelsen på VIA er, at den giver studenterne mange valgmuligheder, således at han kan kreere sin lærerfaglighed på mangfoldige måder. - I dansk, matematik, engelsk og idræt skal den studerende specialisere sig til enten indskoling og mellemtrin (1.-6. klassetrin) eller mellemtrin og udskoling (4. -10. klassetrin). Han kan vælge, om han bliver sproglærer, naturfaglærer eller noget tredje. Og han har mulighed for at vælge særlige specialiseringsmoduler. Ser vi på størrelsen af undervisningsfagene, så tæller dansk og matematik 40 ECTS-point, mens de øvrige undervisningsfag tæller 30 ECTS-point.

Fire af de fem moduler er identiske med de fire kompetencemålområder, som blev offentliggjort i *"Bekendtgørelse til uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen"* (2016), mens modulet *"Lærer i skolen"* er tilføjet. Dette modul har ikke sine egne kompetencemål, men modulets kompetencemål er derimod plukket fra de øvrige PL-moduler og fra Bachelorprojektet. Hensigten med modulet er at introducere alle studerende til *"læreruddannelsens professionsperspektiv"* (ibid. p. 12).

Læringsmålene i den danske læreruddannelse (og på VIA) bliver præsenteret som henholdsvis kompetencemål, færdighedsmål og vidensmål. Men i henhold til opsætning og layout, er det vigtigt at lægge mærke til

- at kompetencebegrebet betragtes som et overbegreb, som kombinerer viden og færdigheder (eller som summen af videns- og færdighedsmålene)
- at i modulbeskrivelserne præsenteres færdighedsmålene før vidensmålene – dvs., at det er færdighederne, som man bestræber sig på at udvikle, samtidig som man ved, at disse færdigheder ofte (for ikke at sige altid) beror på en underliggende viden

Hvis vi trækker modulet *"Lærer i skolen"* fra, så dækker de fire PL-moduler over 33 vidensmål og 33 færdighedsmål. Dvs. 66 kompetencemål i alt. 60 af disse mål er identiske med de læringsmål, som blev præsenteret i forlængelse af *"Bekendtgørelse til uddannelse til professionsbachelor som lærer"*. Dvs., at de, som har formuleret kompetencemålene på VIA, har været tro imod de befalinger, som er kommet fra centralt hold. De 6 kompetencemål, som er tilføjet, er uddyvelser af de allerede eksisterende kompetencemål.

Når jeg analyserer kompetencemålene i PL, sætter jeg først det analytiske øje på de **33 vidensmål** og dernæst på de 33 færdighedsmål.

Når jeg studerer vidensmålene (eller tilstandsverberne) betragter jeg de 4 modulbenævnelser, som de 4 (nye) nodalpunkter i den pædagogiske diskurs<sup>26</sup> og de tilhørende vidensmål, som diskursens momenter/elementer.

I illustrationen på næste side markerer jeg de vidensmål, som har momentlignende status i sort/hvid og de vidensmål, som har en elementlignende karakter, i grå nuance. De førnævnte har på en eller anden måde nogle *'historiske rettigheder'* til at være i diskursen, mens de sidstnævnte cirkulerer omkring temaer, som indtil for nylig har befundet sig uden for den pædagogiske diskurs *'sædvanlige'* og *'naturlige'* gitter.

Årsagen til, at det er vigtigt (og interessant) at lave en skelnen imellem diskursive momenter og elementer, er, at denne skelnen kan give os et indblik i, hvordan og i hvilken retning den pædagogiske diskurs ekspanderer.

---

<sup>26</sup> I læreruddannelsen fra 2006 bestod det pædagogiske element af almen didaktik, psykologi og pædagogik (EVA/DPU, 2008). I læreruddannelsen fra 1997 bestod det samme element af almen didaktik, psykologi, pædagogik og skole i samfund (Danmarks evalueringsinstitut, 2003).

## VIDENSMÅL

Elevers sociale, emotionelle og kognitive udvikling	Undervisningsdifferentiering, inklusionsteori og læringsmiljøer
↓	Analoge og digitale læremidler og andre ressourcers praktiske anvendelighed etik
– herunder køn og motivation	Undervisningsmetoder
Udviklingsstøttende relationer	Kreativitet, innovation og entreprenørskab
Elevers læring (og virksomme faktorer i læringsmiljøet)	Skolens juridiske, sociale og kulturelle grundlag
Pædagogisk vejledning, sociale problemer, konflikthåndtering og mobning	Kommunikation, kollegialt samarbejde, forældresamarbejde, tværprofessionalitet og skoleudvikling
Inklusions-, individualiserings- og socialiseringsprocesser	Klasseledelse, lærerens handlemåde, relationer i undervisningen og undervisningens
↓	It og mediekompetencer
– herunder diversitet og marginalisering	Evaluering og feedback
Klasse-, lærings- og gruppeledelse	Undervisningsteori, didaktiske grundpositioner, undervisningsplanlægning
Samarbejde og kommunikation mellem skolens parter og andre relevante aktører	↓
Pædagogisk vejledning, feedback og refleksionsformer og professionslæring	- herunder planlægning af læringsmålsstyret undervisning
	Forskningsmetoder, nationale og internationale forsknings- og udviklingsresultater
<b>PL I: ELEVENES LÆRING OG UDVIKLING</b>	<b>PL II: ALMEN UNDERVISNINGSKOMPETENCE</b>
<b>PL III: SPECIALPÆDAGOGIK</b>	<b>PL IV: UNDERVISNING AF TOSPROGEDE</b>
Samarbejde og kommunikation mellem skolens parter og andre relevante aktører	Andetsprogstilegnelse
Internationale hensigtserklæringer, nationale love og bekendtgørelser	↓
Metoder til udarbejdelse af elev- og handlingsplaner	- herunder tosprogede elevers sprogudvikling
Metoder til systematisk og løbende observation og evaluering af elevernes deltagelses- og læringsprofil	Intersprog
Paradigmer til forståelse og forklaring på elever i komplicerede læringssituationer	Sprog og literacy i fagundervisningen i et andetsprogs perspektiv
Forebyggende og indgribende indsatser (samt brug af it og andre læremidler i den daglige undervisning)	Sproglig diversitet og tosprogethed (samt sprogs betydning for identitetsdannelse)
Inklusionsprocesser	Andetsprogs pædagogisk forskning og udviklingsarbejde
Kommunikation, kollegialt samarbejde, tværprofessionalitet samarbejde og forældresamarbejde	Lovgrundlag og bekendtgørelse (samt organisering af faget dansk som andetsprog i folkeskolen)

FIGUR 23



Hvis man studerer figur 23, så lægger man mærke til

- at både på nodalpunktsniveau (læs: modulbenævnelser) og på momentniveau (læs vidensområder) dækker PL et stort og heterogent indholdsområde
- at det er ikke de 4 nodalpunkter, som indholdsbestemmer sig selv, men det er de udvalgte tematiske momenter, som konstruerer den diskursive fornuft og de tilhørende ækvivalenskæder af mening

Figur 23 viser, at PL-konstruktionen er sat sammen af to kompetenceområder (PEL 1 & 2), som sætter fokus på almindidaktiske og pædagogiske temaer og to kompetenceområder (PEL 3 & 4), som sætter fokus på to (udvalgte) elevgrupper, som har særlige udfordringer i den danske folkeskole.

I PL 1 og 2 støder læseren på tematiske momenter, som ofte har fået stor opmærksomhed i kanoniserede pædagogiske værker. Fx elevernes udvikling og læring, relationernes betydning, kommunikation, klasseledelse, skolens grundlag, undervisningsteori og metoder, evaluering og specialundervisning. Men i tillæg til disse momenter, så figurerer en række temaer, som stammer fra det diskursive felt og fra konkurrerende (eller parallelle) diskurser. Jeg kan fx nævne:

- (1) Nationale og internationale forsknings- og udviklingsresultater og forskningsmetoder
- (2) Læremålsstyret undervisning
- (3) It og mediekompetence - og it i den daglige undervisning
- (4) Analoge og digitale læremidler
- (5) Kreativitet, innovation og entrepenørskab
- (6) Tværprofessionelt arbejde og samarbejde mellem skolens parter og andre relevante aktører; køn og motivation; sociale problemer, mobning og konflikthåndtering

Det, som kendetegner disse vidensmål, er, at de er mere eller mindre veletablerede momenter i andre diskursive rum – fx forskningsverdenen (punkt 1), Bologna-paradigmet og uddannelsesforskningen (punkt 2), it-verdenen (punkt 3), undervisningsfagene (punkt 4), erhvervslivet (punkt 5) og den uddannelsespolitiske og socialpolitiske dagsorden (punkt 6).

Ambitionen om, at læreruddannelsen skal være praksisnær, professionsbaseret og udviklingsbaseret kan alle på en eller anden måde spores i moment-rækken.

Ser man dernæst på PL 3 og PL 4, så figurerede disse to moduler som selvstændige linjefag i læreruddannelsen fra 2006 og har af samme årsag som udgangspunkt en elementlignende-status i den nye pædagogiske diskurs. Disse moduler sætter fokus på henholdsvis *”elever, som befinder sig i komplicerede læringsituationer”* (ibid. p. 18), og det faktum *”at skolens elevgrundlag i stigende grad er flersproget og flerkulturelt”* (ibid. p. 15). Modulernes vidensmål er mere homogene end i PL 1 og PL 2 og cirkulerer primært omkring disse to målgrupper.

Det, som er vigtigt at huske på, er, at når læringsudbytte bliver formuleret og lanceret, så skelnes der ikke imellem ´gamle, veletablerede, vigtige og typiske momenter` på den ene side og ´nye og a-typiske elementer` på den anden side. Samtlige momenter har samme status og samme eksistensberettigelse i den gældende PL-konstruktion.

Flytter vi så fokus fra de 33 vidensområder og til de **33 færdighedsområder**, så har jeg i analysen skelnet imellem

- Færdighedsmål, som viser undervisningskompetencen - forstået som ´at-handle-i-selve-klasseværelset-som-lærer`
- Færdighedsmål, som viser til lærerkompetencen – forstået som ´at handle-udenfor-klasseværelset-som lærer`. Eller ´at tænke, vide og føle som lærer`

Færdighedsmålene siger, hvad den studerende ´skal være i stand til` efter modulets ophør. Dvs., at de viser til diskursens handlingshorisont og performance-befalinger. I analysen præsenterer jeg ikke færdighedsmålene modulvis. Jeg grupperer derimod handlingsverber på tværs af moduler, for at få øje på, hvad de lærerstuderende rent faktisk skal lære ´at gøre` i de 4 (eller 5) PL-moduler.

## FÆRDIGHEDSMÅL

<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 0 auto;">FIGUR 24</div> <p style="text-align: center;">At handle i klasseværelset</p>	<p># <b><u>anvende</u></b> et bredt repertoire af undervisningsmetoder, herunder inddrage bevægelse samt varierende handlings- og anvendelsesorienterede undervisningsformer # <b><u>anvende</u></b> et bredt repertoire af relevante læremidler og andre ressourcer # <b><u>anvende</u></b> og <b><u>begrunde</u></b> forskellige vejledningsformer # <b><u>anvende</u></b> kommunikative rammesætninger, så konflikter, sociale problemer og mobning bliver udgangspunkt for positiv reformulering # planlægge, <b><u>gennemføre</u></b> og <b><u>udvikle</u></b> undervisning som udvikler elevernes fantasi, innovative og entreprenante kompetencer samt styrke deres lyst til at lære og motivation # planlægge, <b><u>gennemføre</u></b> og udvikle undervisning med og om it og medier, der understøtter elevernes evne til at agere kritisk undersøgende, analyserende, målrettet, kreativt og ansvarligt # planlægge, <b><u>gennemføre</u></b> og evaluere undervisning, der fremmer tosprogede elevers faglige og fagsproglige udvikling # <b><u>lede</u></b> undervisningen under hensyntagen til lærerens intentioner og at kunne bruge egen professionel dømmekraft i komplicerede situationer # <b><u>lede</u></b> så inklusions- og socialiseringsprocesser optimeres # <b><u>facilitere</u></b> udviklingsstøttende relationer med særlig vægt på egen position som lærer # <b><u>facilitere</u></b> interaktions- og læreprocesser, således at de er befordrende for elevernes trivsel og udvikling # <b><u>differentiere</u></b> undervisningen i henhold til elevenes forudsætninger og potentialer # <b><u>støtte</u></b> den tosprogede elevs intersprogudvikling # <b><u>observere</u></b>, <b><u>støtte</u></b> og <b><u>udfordre</u></b> elevers sociale, emotionelle og kognitive udvikling # <b><u>inddrage</u></b> tosprogede elevers sproglige forudsætninger i undervisningen # <b><u>foretage</u></b> strukturerende observationer af enkeltelever og grupper af elever</p>
<p>At handle udenfor klasseværelse som lærer (at tænke, vide og føle som lærer)</p>	<p># <b><u>udvikle</u></b> læringsmiljøer for elever og grupper under hensyntagen til forskellighed i læringsforudsætninger og læringsmål # <b><u>udvikle</u></b> samarbejde der bygger på gensidig respekt og lydhørhed # <b><u>udvikle</u></b> samarbejde med kollegaer, skolens ressourcepersoner, forældre og elever om undervisning og udvikling af undervisning # <b><u>udarbejde</u></b> elev- og handleplaner # <b><u>samarbejde</u></b> med dansk som andetsproglærere og klassens øvrige lærere om de tosprogede elevers faglige og fagsproglige udvikling # <b><u>samarbejde</u></b> med skolens interne og eksterne ressourcepersoner # <b><u>begrundet</u></b> vælge specialpædagogiske, inkluderende og digitale indsatser selvstændigt og sammen med andre # <b><u>begrunde</u></b> og <b><u>redegøre for</u></b> specialpædagogikkens rammer, organisering og udvikling # <b><u>vurdere</u></b> om andetsprogstilegnelse fremmes i egen og andres praksis # <b><u>kritisk vurdere</u></b> og anvende forskningsmetoder og resultater vedrørende undervisning og læring # <b><u>analysere</u></b> kompleksiteten i egen og andres praksis i det specialpædagogiske arbejde # <b><u>identificere</u></b> andetsprogpædagogiske udfordringer til undervisning # <b><u>systematisk evaluere</u></b> elevers læringsudbytte, læringsmiljø og undervisning og anvende resultaterne som grundlag for feedback og videre undervisningsplanlægning og udvikling af undervisning # <b><u>planlægge</u></b> undervisning, herunder opstille læringsmål for både klassen og den enkelte elev</p>

Hvis man studerer handlingsverberne i figur 24, ser man, at

- at omtrent halvdelen af færdighedsmålene viser direkte til studentens **undervisningskompetence**. De anvendte handlingsverber siger, hvad de studerende skal være i stand til ”*at anvende, gennemføre, lede, facilitere, differentiere, inddrage og foretage*” og bliver knyttet til opgaver, som skal og må løses i selve undervisningslokalet og/eller undervisningssituationen. Bl.a. at anvende undervisningsmetoder, læremidler og vejledningsformer, at gennemføre undervisning med og om it, og at differentiere undervisningen i forhold til elevernes forudsætninger og potentialer.
- at omtrent halvdelen af færdighedsmålene viser til studentens **lærerkompetence**. De anvendte handlingsverber siger, at den studerende skal lære ”*at udvikle, at samarbejde, at begrunde, at vurdere, at identificere, at analysere og at planlægge*” og bliver knyttet til læreropgaver i bred forstand.

Hvis man skal kategorisere PEL-faget med afsæt i de handlingsverber, som bliver hyppigt anvendt, da læremålene listes op, så kan man sige, at de pædagogiske fag både kan defineres som ’*anvendelses-, gennemførelses-, ledelses-, faciliterings- og differentieringsfag*’ og som ’*udviklings-, vurderings- og begrundelsesfag*’.

Dette brede sigte kræver et fleksibelt (og varieret) pædagogisk setup. For at få indblik i dette setup, må man studere

- **PL-modulerne. Undervisningsmetoder, eksamensformer og litteraturudvalg**

De undervisningsmetoder, som bliver fremhævet i studieordningen, varierer lidt fra PL-modul til PL-modul. Men de metoder, som skrives frem på tværs af feltet, er:

- forelæsninger, læreroplæg, holdundervisning, dialog i klassen
- øvelser i timen, studenteroplæg
- undersøgelser af skole- og undervisningspraksis, case-orienterede forløb, studie- og undersøgelsesaktiviteter, som samles i en e-portfolio
- selvstændig fordybelse, gruppearbejde og projektarbejde
- systematisk vejledning og feedback

De undervisningsformer, som bliver fremhævet, siger noget om det diskursive handlerepertoire (eller diskursens ’hvordan’), og budskabet er, i den pædagogiske diskurs skal man ty til varierende undervisningsformer. Der bliver dog ikke præciseret, hvilke undervisningsformer er egnet til vidensmålene, og hvilke er egnet til færdighedsmålene.

Ser vi derefter på eksamensformerne, som også kan opfattes som en automatisk del af den diskursive praksis, fordi de skal diagnosticere faglige styrker og svagheder, så opererer man med en kompetencemålsprøve, som en prøve, der består af to delprøver.<sup>27</sup>

- En skriftlig opgave (max. 10 sider) som dækker kompetenceområdet *”Undervisning af tosprogede elever”*. I opgaven *”analyseres en undervisningssituation, et undervisningsforløb og/eller læremiddel fra et af den studerendes undervisningsfag på baggrund af en relevant problemstilling for dansk som andetsprog som dimension i fagene”* (ibid. p. 17).
- En skriftlig prøve (max 15 sider) og en tilhørende mundtlig prøve (45 min.) af kompetenceområderne *”Elevens læring og udvikling, Almen undervisningskompetence og Specialpædagogik”*. Den skriftlige prøve skal tage afsæt i *”en erfaret og dokumenteret case i forbindelse med et gennemført, beskrevet og begrundet undervisningsforløb i skolen”* (ibid. p. 18).

De to kompetencemålsprøver kan afvikles individuelt eller gruppevis. I studieordningen bliver der ikke gjort rede for, hvorfor netop en skriftlig prøve og en skriftlige prøve med et mundtligt forsvar, er specielt velegnet til at vurdere, om studenterne er i stand til fx at anvende et bredt repertoire af undervisningsmetoder; at lede undervisningen under hensyntagen til lærerens intentioner og at bruge professionel dømmekraft i komplicerede situationer.

Hvis man vil have et indblik i den litteratur, som studenterne præsenteres for i de 5 PL-moduler, så findes der ingen referencer til konkrete grundbøger, antologier eller artikler i studieordningen. I de institutionelle dokumenter har den læremålstyrede uddannelse således tilsidesat den pensumstyrede uddannelse.

Nærlæser man studieordningen, så bider man mærke i, at der bliver fremhævet, hvilke *”vidensgrundlag”* de enkelte PL-moduler tager udgangspunkt i (eller bygger på), og hvilke kundskabsbaser, den anvendte litteratur af samme årsag bør hentes fra.

PL 1	Teori – <i>”pædagogisk psykologisk teori”</i> (ibid. p. 12). Empirien hentes fra nationale- og internationale forskningsresultater og studenternes egne empiriske undersøgelser
PL 2	Teori – forskellige teoridannelser inden for almen didaktik og pædagogik. Empirien – national og international forsknings- og udviklingsviden
PL 3	Teoretisk og empirisk viden fra <i>”pædagogisk psykologi, socialpsykologi, specialpædagogik og fagdidaktik”</i> (ibid. p. 18)
PL 4	<i>”Dansk og international forsknings- og udviklingsbaseret viden om andetsprogstilegnelse, andetsprogspædagogik og –didaktik og tosprogethed”</i> (ibid. p. 16)

<sup>27</sup> I tillæg til kompetencemålsprøven har man modulevalueringer. Modulevalueringerne varierer lidt fra modul til modul. De studerende skal bl.a. undervise medstuderende og give feedback til hinanden; observere, analysere og reflektere over selvvalgte videoklip; arbejde med casemateriale; skrive en rapport og holde et oplæg; lave et undervisningsforløb og have en mundtlig præsentation. Osv..

Som det fremgår af skemaet, så bliver lænken mellem kompetencemål på den ene side og den 'genkendelige' videnskab (læs psykologi, pædagogik, didaktik) på den anden side, etableret i selve studieordningen.

Det, som hidtil har kendetegnet beskrivelserne af PL-konstruktions indhold og undervisningsformer, er, at de er hentet fra statslige- og institutionelle dokumenter. Det er sekundære dokumenter, som har en kollektiv afsender, hvis ærinde er, at foreskrive, hvordan PL-modulerne bør tage sig ud.

For at få et indblik i, hvad der sker med diskursen, da den bliver omdannet og udformet til et konkret undervisningstilbud i læreruddannelsen VIA, Aarhus, må man lave supplerende interviews med dem, som har ansvaret for undervisningen i de pædagogiske moduler og med dem, som modtager undervisningen i de samme moduler. Dette kan i læse mere om i kap. 13.

### 8.3 Summa summarum

#### – *diskursen og dokumenterne eller diskursen i dokumenterne*

I dokumentanalysen har jeg forsøgt at tydeliggøre, hvordan de pædagogiske fag (eller moduler) i læreruddannelsen på VIA, Aarhus kommer til syne og tager form i henholdsvis statslige- og institutionelle dokumenter.

Knytter jeg an til problemformuleringen og spørger, hvad der er formålet med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen, så bidrager de forskellige dokumenter til svaret. Tager vi "*Lovbekendtgørelsen*" og "*Bekendtgørelse om professionsbacheloruddannelser*" under ét, så er budskabet, at læreruddannelsen først og fremmest er en professionsuddannelse, og at alle fag i en professionsuddannelse først og fremmest skal "*give studenterne viden om og forståelse for fagområdets praksis [...] og anvendte metode*". - Formålet med PL, som et obligatorisk fag i læreruddannelsen, er derfor at forberede de studerende til at begå sig i professionsfeltet og at være med til at udvikle professionen.

Hvis vi bringer "*Bekendtgørelse i uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*" på banen, så er budskabet, at en kompetent lærer har "*faglig-, pædagogisk- og didaktisk kompetence*", og at formålet med samtlige læreruddannelsesfag er at bidrage til, at de studerende udvikler disse kompetencer. I bekendtgørelsen bliver PL's særlige bidrag knyttet til opgaven "*at udvikle lærerens almene kompetencer til at tage vare på elevernes læring, udvikling, trivsel og dannelse*". - Formålet med den pædagogiske diskurs i læreruddannelsen skal således cirkulere omkring seks overordnede begreber, nemlig "*lærerfaglighed og almen kompetence*" på den ene side og "*elevernes læring, udvikling, trivsel og dannelse*" på den anden side.

I bekendtgørelsens bilagsrække og i studieordningens modulbeskrivelser bliver PL-faget lanceret som et fagområde, som består af 4 kompetenceområder (eller nodalpunkter) og 60 kompetencemål (eller diskursive momenter). - Formålet med at have pædagogiske fag i

læreruddannelsen kan opfattes som summen af de læringsmål, som er formuleret af de rådende myndigheder.

I studieordningens institutionsdel er man tro imod de statslige styringsdokumenter, og derfor gentager (eller kopierer) man de læremål, som er formuleret fra offentligt hold. Et centralt budskab er, at uddannelsen skal tage udgangspunkt i *"den virkelighed og de tendenser, der er skolens vilkår"*. Med basis i skolens virkelighed og vilkår bliver PL-modulernes vidensmål formuleret. Studerer man vidensmålene, ser man, at de dækker over et stort og heterogent tematisk areal, som både inkluderer kendte tematiske momenter og elementer, som kan betragtes som forholdsvis nye i pædagogisk regi. – Formålet med den pædagogiske diskurs er at skabe et uddannelses- og undervisningstilbud, som forener samtlige momenter/elementer.

Studerer man derefter færdighedsmålene, ser man, at de både understøtter lærerkompetencen (studerende skal lære at udvikle, vurdere og begrunde) og undervisningskompetencen (studerende skal lære at anvende, gennemføre, lede, facilitere og differentiere). – Formålet med den pædagogiske diskurs er at etablere et pædagogisk setup, hvor studenterne får mulighed for at udvikle og forfine de mange og heterogene færdighedsmål.

På næste side har jeg lavet en illustration, som viser, hvordan formålet med de pædagogiske fag – og de krav, som stilles til fagområdets indhold - bliver defineret (og omdefineret) gennem dokumentrækken. De forskellige dokumenter kan betragtes som storylines, som det pædagogiske projekt i læreruddannelsen bliver fortalt ud fra (og ind i).

FIGUR 25	STATSLIGE DOKUMENTER			INSTITUTIONELLE DOKUMENTER
	Lovbekendtgørelse	Bekendtgørelse om prof.bach. uddannelser	Bekendtgørelse som prof.bach. som lærer	Studieordning (2016-)
<b>Volume</b>	÷ Står intet	÷ Står intet	√ Mellem 60 og 80 ECTS (sammen med KLM)	50 ECTS (5 moduler på 10 ECTS)
<b>Formål</b>	√ Formålet med en professionsuddannelse er at give den private og offentlige sektor <i>“kvalificeret arbejdskraft”</i>	√ Formålet er at studerende tilegner sig viden, færdigheder og kompetencer som er forankret i professionen og relevante i forhold til at løse udfordringer i professionsfeltet	√ Formålet er at udvikle studenternes faglige-, pædagogiske- og didaktiske kompetencer til at arbejde <i>“i henhold til folkeskolens formål”</i>  √ Formålet med PL er at beskæftige sig med <i>“lærerens almene kompetence til at tage vare på elevernes læring, udvikling, trivsel og dannelse”</i>	√ PL er organiseret omkring tre perspektiver på undervisning og læring – elevperspektivet, lærerperspektivet og skoleperspektivet  √ <i>“Udgangspunkt i den virkelighed og tendenser, som er skolens vilkår”</i>  √ Der vises til folkeskoleloven
<b>Indhold</b>	En professionsuddannelse skal bestå af teori og praktik og indholdet skal være  √ Praksisnært  √ Professionsbaseret  √ Udviklingsbaseret	√ Der skal indgå undervisning i <i>“professionens og fagområdets praksis og anvendt teori og metode”</i>  √ Studenterne tilegner sig <i>“ny viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde og fra forskningsfelter, som er relevante for professionen”</i>	PL dækker over 4 kompetenceområder, som til sammen dækker over  - 30 vidensmål - 30 færdighedsmål  De 60 læringsmål er heterogene. Nogle kan karakteriseres som kendte diskursive momenter, Andre kan karakteriseres som mindre kendte diskursive elementer  ÷ Der vises ikke til specifikke videnskabsfag og udvalgte teoretikere – men til opgaver/udfordringer, som er relevante at beskæftige sig med i den danske folkeskole	De fleste læringsmål er identiske med læringsmålene i <i>“Bekendtgørelse om prof.bach. som lærer”</i>  - 33 vidensmål - 33 færdighedsmål  √ Kompetencemålene knytter sig både til studentens <u>undervisningskompetence</u> (fx at lede, facilitere og differentiere) og til studentens <u>lærerkompetence</u> (at begrunde, udvikle og begrunde)  ÷ Ingen litteraturliste (der vises til modulernes vidensgrundlag)
<b>Undervisningsmetoder</b>	÷ Står intet	√ Undervisningen skal fremme <i>“studenternes evne at reflektere over professionens praksis og anvendelse af teori og metode”</i>	√ står intet	√ Forelæsning, holdundervisning, gruppe- og projektarbejde, undersøgelser af undervisningspraksis, caseorienterede forløb, studieaktiviteter og undersøgelsesaktiviteter som bliver samlet i e-portefolie, systematisk vejledning og feedback
<b>Evalueringsformer</b>	÷ Står intet	÷ Står intet	√ To kompetencemålsprøver for de fire kompetencemålsområder	√ Skriftlig opgave √ Skriftlig opgave og mundtligt prøve (individuelt eller i gruppe)



## 9.0 DOKUMENTANALYSE – HÍ, REYKJAVÍK

### – indledende oplysninger

Læreruddannelsen i Reykjavík er stadfæstet under ”The University of Iceland”. Universitetet dækker over 5 skoler og 25 fakulteter. Der er knap 800 ansatte på universitetet og godt 13.000 studenter.

De, som tager en læreruddannelse HÍ i Reykjavík, har deres daglige gang på Kennaraháskóli Ísland i Stakkahlíð. Hvert år bliver omkring 80 studerende optaget på den integrerede læreruddannelse. Dertil bliver 22 studerende, som har en BA eller BS i et af skolens undervisningsfag i forvejen, optaget på et særligt MA-program. Dette program indgår ikke i dokumentanalysen.

Der er 75 fastansatte undervisere på læreruddannelsen i Reykjavík. 47 af disse har en PhD-uddannelse eller er i gang med en PhD (det er 62,7%), og 27 er oprindelig folkeskolelærere (det er 36%).

Af de 75 ansatte underviser 15 i de pædagogiske fag (det er 20%). Af de 15, som underviser i de pædagogiske fag, har 9 en PhD eller er i gang med en PhD (det er 60%), og 10 er oprindelig folkeskolelærere (det er 67%).

De pædagogiske fag er sat sammen af flere moduler. 5 af de 15 fastansatte underviser i mere end et pædagogisk modul (det er 33%).<sup>28</sup>

Læreruddannelsen i Reykjavík har siden 2008 været en 5-årig MA-uddannelse. De dokumenter, som indgår i analysen, er:

1	Løg um háskúla (Universitetsloven) (2006)	
2	Reglement. Indholdet i førskole-, grundskole- og gymnasielæreruddannelsen (2009)	
3	Læringsudbyttet fra den 5-årige læreruddannelse (Menntavísindasvið Háskóla Íslands, 2015/2016)	
4	De pædagogiske fag – modulbeskrivelser (Menntavísindasvið Háskóla Íslands, 2015/2016)	FIGUR 26

Som det fremgår af figur 26, så indgår både statslige dokumenter (1 & 2) og institutionelle dokumenter (3 & 4) i dataanalysen. De forskellige dokumenter er forfattet med forskelligt formål, og det varierer lidt, hvor tydeligt den pædagogiske diskurs kommer til syne i de forskellige dokumenter.

For at følge logikken i den intertekstuelle kæde skal vi først se nærmere på de statslige dokumenter, inden vi bringer de andre dokumenttyper på banen.

<sup>28</sup> Tallene er indsamlet i tæt samarbejde med min kontaktperson i læreruddannelsen i Reykjavík.

## 9.1 Statslige dokumenter

### - Universitetsloven og gældende regler

Universitetsloven ("*Lög um háskóla*") blev formuleret af Undervisningsministeriet i 2006 og er gældende for samtlige universiteter, som udbyder videregående uddannelser i Island – og her er læreruddannelsen i Reykjavík medregnet.

I lovtæksten bliver universitetsdiskursen manifesteret. I kap. 1, stk. 2 står der bl.a.

- at universitetet skal have et akademisk og fagligt fokus. Dvs., at gennem undervisning og gennem deltagelse i videnskabelig forskning skal universitetet forberede de studerende til at tage vare på arbejdsopgaver, som kræver videnskabelig indsigt, metoder, viden og færdigheder
- at universitetets formål er at producere viden og at sprede viden og færdigheder til de studerende og til gavn for det islandske samfund.

Selv om lovtæksten fremhæver universitetets nationale opgave (og forpligtelse), så understreges det i kap. 2, stk. 3, at universiteterne skal arbejde efter internationale standarder og være en del af det internationale videnskabelige samfund. Internationaliseringen skal være synlig på forskningsfronten, men den skal også sætte sit præg på uddannelsernes organisering. Det står desuden i lovtæksten, at undervisningsministeriet har til opgave at foretage eksterne evalueringer af både forskningsproduktionen og det enkelte uddannelsesprogram<sup>29</sup> (Kap. 4, stk. 13).

I Universitetsloven står der intet om læreruddannelsen og de pædagogiske fags rolle i læreruddannelsen. For at få indblik i læreruddannelsen som uddannelsesretning, vises der til

- **Reglement. Indholdet i førskole-, grundskole- og gymnasielæreruddannelsen (2009)**

Reglementet knytter an til universitetsloven og "*Act on the education and recruitment of teachers and administrators of preschools, compulsory schools and upper secondary schools*", fra 2008, hvor der bliver understreget, at læreruddannelsen fremover skal være en 5-årig universitetsuddannelse og tælle 300 ECTS-point (Kap. 2 stk. 3).

I Reglementet vises der også til de nationale læreplaner, som definerer de opgaver, som venter islandske grundskolelærere, når de er færdiguddannede (Kap. 1, stk. 2).

Reglementet er kort og ikke særlig detaljeret. Da førskole- folkeskole- og gymnasielæreruddannelsen har det til fælles, at de indholdsmæssigt består af både undervisningsfag (eller temaer) og pædagogiske fag, så handler reglementet hovedsageligt

---

<sup>29</sup> I 2014 offentliggjorte University of Iceland evalueringsrapporten "*Faculty of Teacher Education – Self-review*". I rapporten kom det frem, at lærerstuderende har et ønske om (1) at praktikken og indblikket i praksisfeltet skulle fylde mere, (2) at underviserne ikke holdt så mange forelæsninger, men benyttede mere varierende undervisningsmetoder og (3) at forbindelsen mellem undervisning og forskning var stærkere. I denne forbindelse hedder det, at "*the idea that teaching should be based on research seems to have fallen by the wayside in some courses, although students do their own research projects in some courses*". (ibid. p. 5-6).

om disse elementers størrelse i de tre uddannelser. I reglementet opereres der med minimumskrav, og det eneste, som står om indholdet i læreruddannelsen, er, at af de 300 ECTS-point, som uddannelsen råder over, skal de studerende skal have

- mindst 120 ECTS-point i undervisningsfag
- mindst 120-ECTS-point i de pædagogiske fag (Kap. 2 stk. 5).

De pædagogiske fag bliver beskrevet som områder, som kredser om undervisningsmetoder og forskellige pædagogiske emner (Kap. 1, stk., 2).

Med disse minimumskrav som vejledningsformular overlades mandatet (og magten) til at konstruere en læreruddannelse til de universiteter, som Undervisningsministeriet har givet hjemmel til at stå for et sligt konstruktionsarbejde.

For at få kendskab til, hvordan "*Kennaraháskóli Íslands*" konstruerer og organiserer den 5-årige læreruddannelse, må man tage fat i centrale institutionelle dokumenter.

## 9.2 Institutionelle dokumenter

### - uddannelsens organisering og samlede læringsudbytte

Det første institutionelle dokument, som er relevant at studere, når man vil få indblik i de pædagogiske fags funktion i den islandske læreruddannelse, er "*Compulsory School Teaching, M.Ed. Learning Outcomes 2016/2017*". I dette dokument bliver der beskrevet, hvad der forventes, at en lærerstuderende skal være i stand til efter 5 års studietid. De 23 overordnede læremål, som er formuleret internt i institutionen, er a-faglige og skal betragtes som ledestjerner, som samtlige moduler i læreruddannelsen, skal have i sigte.

Det omtalte dokument kan betragtes som moderdokumentet i læreruddannelsesdiskursen, fordi det både peger *´udad´* (hvad skal den studerende være i stand til efter endt uddannelse) og *´indad´* (hvad skal vi gøre for at støtte studenten i hans professionelle udvikling).

En markant del af de kundskabs-, færdigheds- og kompetencemål, som indgår i grundskolelærerens samlede kompetenceprofil, har et pædagogisk- og almen didaktisk sigte (jf. bilag 4). I kompetenceprofilen står der bl.a., at den nyuddannede lærer skal have viden om "*the most contemporary theories and research findings in the field of teaching*" og "*the primary theories in sociologi and the philosophy of education*". Han skal have færdigheder "*to recognized and accepted work practices in the field of pedagogy*", og han skal være i stand til at "*use theoretical knowledge [...] when organising teaching and learning*" (ibid. p. 1). Derudover skal han have kompetencer "*to take active part in professional discourse relating to different concepts, definitions and theories used in the discussion of education and schooling*", og være i stand til at "*organise teaching and learning for students in elementary schools [...] and on the basis of the needs of students*" (ibid. s. 2).

Med udgangspunkt i læreruddannelsens samlede læringsudbytte har man på HÍ skabt en uddannelsesstruktur, som i en lidt forenklet udgave, tager sig således ud:

1. år		2. år		3. år		4. år		5. år	
Undervisning og læring - introduktion*	Undervisning og læring - yngre elever*	Udvikling og læringspsykologi	Curriculum og evaluering*	Sociologi eller Filosofi	Linjefag	Undervisning og læring - inklusion	Linjefag (10 ECTS)	Undervisning og læring - den professionelle lærer*	Valgfag
Akademisk skrivning og læsning	Folkeskolens andre fag ↓ Studerende vælger 4 fag	Matematik som skolefag	Forskningsmetoder	Linjefag	Valgfag	Linjefag	Fagdidaktik*		
Islandsk som skolefag		Linjefag	Linjefag*	Valgfag	BA-opgave	Valgfag	Bæredygtighed		
Praktik	Praktik		Praktik		Praktik		Praktik MA-opgaven	Praktik MA-opgaven	MA-opgaven

FIGUR 27 viser samtlige moduler i den islandske læreruddannelse. De moduler, som betragtes som 'de pædagogiske moduler' er markeret med grå farve. I denne oversigt tæller de 'rene' pædagogiske moduler 70 ECTS af de 120 ECTS, som de i henhold til reglementet skal tælle. Men uddannelsesledelsen pointerer, at samtlige moduler skal indeholde pædagogiske elementer, og derfor udgør almen pædagogik en langt større procentdel, end det fremgår af oversigten. De studerende kan fx vælge, om de skriver BEd-opgaven og/eller MEd-opgaven i de pædagogiske fag, i undervisningsfagene eller 50/50. NB. Praktikken er en integreret del af de moduler, som er markeret med \*. Termen "valgfag" (selectives) kan tages i linjefaget eller i andre skolefag/emner.

Figur 27 viser, at de pædagogiske moduler udgør sammen med en række andre fag og/eller moduler den obligatoriske del af læreruddannelsen i Reykjavík. De pædagogiske moduler er på programmet i 7 af uddannelsens 10 semestre, og de er spredt ud over hele uddannelsesforløbet. Der findes ikke noget institutionelt dokument, som knytter de 7 moduler sammen og siger, hvad der kendetegner dette fagområde, og hvordan fagområdet som helhed bidrager til den samlede læreruddannelse. De 7 moduler, som udgør det pædagogiske element i læreruddannelsen i Reykjavík, er:

De pædagogiske fag				
Undervisning og læring - introduktion		Undervisning og læring - yngre elever		Filosofi – undervisning og uddannelse
5 ECTS		10 ECTS		
9 kompetencemål		9 kompetencemål		10 ECTS
Undervisning og læring - inklusion		Undervisning og læring - den professionelle lærer		6 kompetencemål
10 ECTS		25 ECTS		Sociologi og uddannelseshistorie
8 kompetencemål		12 kompetencemål		10 ECTS
		Udvikling og læringspsykologi		7 kompetencemål
		10 ECTS		
		6 kompetencemål		

FIGUR 28 giver et overblik over de fag, som bliver betragtet som 'rene pædagogiske moduler'. Undervisning og læring 1, 2, 3 og 4 og Udvikling og læringspsykologi er obligatoriske. Derudover skal studenterne vælge enten "Filosofi – undervisning og uddannelse" eller "Sociologi og uddannelseshistorie" NB: De studerende kan vælge, om de tager "U&L yngre elever" eller U&L ældre elever". Jeg sætter fokus på U&L yngre elever i denne afhandling.

Figur 28 viser, at de pædagogiske fag består af to modultyper. Den første type dækker over tre velkendte videnskabelige discipliner – psykologi, sociologi og filosofi. Den anden type cirkulerer omkring temaet ”*Undervisning og læring*”, som er en ny modulkonstruktion i den islandske læreruddannelse<sup>30</sup>. Nogle moduler er større, andre mindre. Modulerne er spredt ud over uddannelsesforløbet, og de refererer ikke eksplicit til hinanden.

For at få kendskab til, hvad de studerende skal lære i det enkelte moduler, må man studere

- **De pædagogiske fag – modulbeskrivelser og læringsudbytte (2015-2016)**

På læreruddannelsens hjemmeside bliver læringsudbytte (”learningoutcomes”) for samtlige moduler både præsenteret i en islandsk version og en engelsk version. I nogle tilfælde er versionerne identiske. I andre tilfælde er den islandske version mere omfangsrig og detaljeret. I min analyse har jeg taget udgangspunkt i den engelske version, men i de tilfælde, hvor jeg har fundet den engelske version mangelfuld, har jeg suppleret med den islandske udgave.

Det, som er fælles for de 7 modulbeskrivelser, er, at man ikke skelner eksplicit imellem vidensmål, færdighedsmål og kompetencemål, men at de tre målvarianter bliver hvirvlet ind i hinanden med en målsætning om, at *“upon completion of course, students should...”* eller *“by the end of the course participants are assumed to...”*.

Selv om det ikke bliver differentieret mellem vidensmål på den ene side og færdigheds- og kompetencemål på den anden side, vælger jeg i analysen at lave denne skelnen, således at jeg først laver en illustration, som viser, hvad de islandske studenter skal ’vide noget om’ og derefter en illustration, som viser ’hvad de skal være i stand til at gøre’ (med basis i denne førnævnte viden).

Med Laclau & Mouffe (1985/2014) som forbillede betragter (og præsenterer) jeg de 7 modulbenævnelser som den pædagogiske diskurs nodalpunkter og de vidensområder, som bliver skrevet frem i modulbeskrivelserne, som diskursens momenter og/eller elementer.

I illustrationen markerer jeg de vidensområder, som ved første øjekast falder uden for den ’normale’ eller ’traditionelle’ pædagogiske diskurs, med grå farve. Disse vidensmål kan betragtes som elementer, fordi de er vandret fra andre diskursive formationer og ind på det almen pædagogiske område.

Vidensmålene præsenteres på engelsk.

---

<sup>30</sup> I den islandske læreruddannelse fra 1993 bestod de pædagogiske fag af tre moduler – almen didaktik, pædagogisk psykologi og pædagogisk filosofi/sociologi (DPU/EVA, 2008). I læreruddannelsen fra 1978 havde de lærerstuderende ”Opdragelsesfag” (Uppeldisgreinar), som indeholdt elementer fra almen psykologi, udviklingspsykologi, socialpsykologi, undersøgelser af elevadfærd, historie, filosofi, opdragelses- og uddannelseshistorie, islandsk skolehistorie, opdragelsesfilosofi, sociologi og en række temaer, som handlede om skole og undervisning. (Kennaraháskóli Íslands, 1978).

## LEARNINGOUTCOME - *knowledge*

Empirical findings pertaining to child development	Research that examine education and education issues	The students own worldview and school experience
Major research findings (for the topics covered in the course)	Basic issues in education and the educational development in Iceland,	Educational debates in Iceland (and relate these to discussions that take place in other countries)
Different influences on development	Childhood and adolescence - social conditions and discrimination,	Theoretical problems in an educational situation)
Children's development and learning,	Education and educational development in the context of community development	Concepts of education, critical thinking, democracy, freedom and power
Theories of the development of children and adolescents	Key perspectives in education and the sociology of education	Ideas in education and the history of education
<b>Psychology of Development and Learning</b>	<b>Sociology and history of education</b>	<b>Philosophy of education and history of ideas</b>

<b>Introduction to Learning and Instruction</b>	<b>Learning and teaching seven to ten-year-old</b>	<b>Teaching and learning for inclusion</b>	<b>The professional teacher</b>
Learning theories	Teaching in the early grades on the compulsory school	History and ideology of inclusive practices and multicultural education	Traumatic events
What characterizes good teaching	Multiple teaching methods	Individual differences - the characteristics and causes of the most common disabilities	Theory of practice - self-critique and professional development.
Inclusive education	Classroom management and home schools links	Approaches to meeting diverse needs and their evidence base	Positive class climate Teaching methods Home-school cooperation Team-teaching
Icelandic teachers working environment	Pupils' activity and responsibility regarding their own education	Diverse learners in an inclusive school environment	Educational research interviewing skills
Official curricula and legal frameworks,	Diversity of pupils in inclusive schools	Behavioral problems	Profession, professional knowledge, professional identity, professionalism
Critical issues about learning and teaching	Learning outcomes, teaching plan and appropriate teaching resources	Learning and teaching diverse student groups - human values, democracy and social justice	Obligations and responsibilities of a compulsory school class teacher
My own learning cognition	Digital citizenship - and ICT in teaching and in planning	Solution-focused approach	The behavior of teachers, both professionally and ethically

FIGUR 29

Figur 29 giver et overblik over samtlige tematiske momenter, som bliver inkluderet i den pædagogiske diskurs i HÍ. Ser vi først på de tre moduler, som bygger på videnskabsområderne psykologi, filosofi og sociologi, så ser vi, at de tematiske momenter er mere homogene end i de fire andre moduler. Men selv om disse tre moduler tager udgangspunkt i hver sit videnskabsfag (og derfor er foruddefinerede), så er det ikke videnskabsfagene i sig selv eller 'som helhed', som definerer modulernes læringsudbytte. Det er derimod et bestemt tematisk udvalg og en uddannelsesfølsom linse, som styrer de mange til- og fravalg.

Skal man få øje på denne linse, så er det ikke nok at studere de tre nodalpunkter og de tilhørende tematiske momenter (jf. figur 29), men man må gå ind i de enkelte modulbeskrivelser for at se, hvordan modulerne bliver sat i scene.

Modulet "*Udvikling- og læringspsykologi*" skrives frem som et modul, hvor man arbejder med bl.a. kognitiv-, social-, følelsesmæssig- og moralsk udvikling. Man beskæftiger sig med læring, motivation, kultur og omgivelser. Ingen teoretiker bliver nævnt eksplicit i modulbeskrivelsen, men der står, at man vil arbejde med bl.a. behaviorisme og udviklingsøkologiske teorier.

Modulet "*Sociologi og uddannelseshistorie*" bliver præsenteret som et modul, som retter opmærksomheden mod forholdet mellem samfundsudvikling og skoleudvikling. Nogle af de centrale tematikker i modulet er individualisering, globalisering, køn, kirke, religion, kulturelle traditioner, sociale faktorer og social diskrimination. I modulbeskrivelsen står der, at man vil trække på kendte tænkere som Émile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu, Ulrich Beck, Anthony Giddens og Beverley Skeggs.

Modulet "*Filosofi – undervisning og uddannelse*" lanceres som et modul, som beskæftiger sig med de dominerende idéer og tanker, som har været med til at forme uddannelsessystemet og skolesystemet i den vestlige verden – og i Island – de sidste århundreder. I modulbeskrivelsen står der, at de teoretiske bidrag stammer fra Platon, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, John Dewey, Ellen Key, Alexander Neill og Paulo Freire.

Det, som kendetegner disse tre moduler, er, at skolens hverdag og trummerum er ikke så nærværende og synlig i præsentationen.

Vender vi så tilbage til figur 29 og koncentrerer os om de fire moduler, som sætter fokus på "undervisning og læring", så er det tydeligt, at de tematiske momenter er mere heterogene end i de tre øvrige. Heterogeniteten kommer først til syne i nodalpunkterne, hvor modul 1 er et intro-modul; modul 2 sætter fokus på skolens yngste elever; modul 3 sætter fokus på den inkluderende skole, og modul 4 handler om den professionelle lærer. Men også på momentniveau er heterogeniteten stor. I de fire moduler skal de studerende arbejde med en række kendte pædagogiske emner som fx folkeskolens læreplaner, elevmangfold, den inkluderende skole, læringsteori, elever med lærings- og adfærdsvanskeligheder, inklusionsteori, undervisningsmetoder og skole/hjem samarbejde. Osv.. Men på tværs af de fire moduler støder du også på en række momenter, som ikke naturligt bliver associeret med den pædagogiske diskurs. I rækken kan jeg bl.a. fremhæve:

- (1) Icelandic teachers working environment
- (2) My own learning cognition
- (3) Profession, professional knowledge, professional identity, professionalism, self-critique
- (4) Digital citizenship - and ICT in teaching and in planning
- (5) Educational research and interviewing skills
- (6) Approaches to meeting diverse needs and their evidence base
- (7) What characterizes good teaching
- (8) Solution-focused approach
- (9) Traumatic events

Disse tematiske momenter stammer alle fra det diskursive felt og kan føres tilbage til fagforeningsdebatten (punkt 1), læreruddannelsesforskningen (punkt 2 & 3), den digitale revolution (punkt 4), forskningsverdenen (punkt 5), evidensbølgen (punkt 6, 7 og 8) og lærernes udvidede ansvars- og kompetencearsenal (punkt 9).

Hvordan disse tematiske momenter vil tage sig ud (eller bør tage sig ud), da de flyttes fra de faglige diskurser, hvor de har deres ophav, og ind i den pædagogiske diskurs i læreruddannelsen kan være svært at sige på forhånd. Og derfor vil de – på trods af deres eksistensberettigelse – indtage en elementlignende status i etableringsfasen.

Det, som kendetegner de fire moduler, som handler om ”undervisning og læring” er, at de viser ikke til specifikke skoledannelser og teoretikere, men at de cirkulerer omkring reelle udfordringer i skole- og undervisningskonteksten.

Hvis vi så vender tilbage til læringsudbytte med henblik på at finde ud af, hvilke aktive verber, der tages i brug, da færdigheds- og kompetencemålene i de 7 moduler bliver formuleret, så har jeg med inspiration fra Feiman-Nemser (2008) valgt at skelne imellem

- Færdigheds- og kompetencemål, som viser til **undervisningskompetencen** – forstået som ´at handle-i-selve-klasseværelset-som-lærer`
- Færdigheds- og kompetencemål, som viser til **lærerkompetencen** – forstået som ´at handle-udenfor-klasseværelset-som lærer`. Eller ´at tænke, vide og føle som lærer`.

I illustrationen på næste side bliver læringsudbyttet ikke præsenteret modulvis, men jeg har lavet grupperinger og kategoriseringer på tværs af modulrækken, for at indfange, hvad de studerende først og fremmest skal ´være-i-stand-til-at-gøre` ved modulernes afslutning.



## LEARNING OUTCOMES - *skills and competences*

<p>At handle i klasseværelse</p>	<p><b># use</b> multiple teaching methods <b># use</b> ICT in teaching and in planning  <b># choose</b> and <b>use</b> appropriate teaching resources, including textbooks, games, songs, children's literature, apps, educational software and online applications in teaching and learning <b># apply</b> effective methods aiming at establishing a positive class climate <b># apply</b> a solution-focused approach <b># be capable of</b> organizing and participating in home-school cooperation <b># react to</b> traumatic events within student groups and in school practice <b># empowered as</b> leader</p>
<p>At handle udenfor klasseværelse som lærer (at tænke, vide og føle som lærer)</p>	<p><b># know</b> fundamental constructs that describe children's development <b># know</b> strategies to address diverse needs of students <b># know</b> and be able to <b>compare</b> important learning theories <b># know</b> where to seek further information <b># be knowledgeable about</b> the history and ideology of inclusive practices <b># be knowledgeable about</b> individual differences in the student group <b># familiarized with</b> and <b>be able to refer to</b> the history and development of concepts <b># familiarized with</b> the development of ideas in education and the history of education <b># be familiar with</b> Icelandic teachers working environment, official curricula and legal frameworks <b>be familiar with</b> ideas and debates <b># be able to pinpoint</b> theoretical problems in an educational situation in school life <b># be able to pinpoint</b> and evaluate important aspects of texts and applied theoretical working methods in writing and speaking <b># be able to understand</b> some key perspectives in education and <b>be able to understand</b> a number of basic issues in education and general educational development in Iceland <b># understand</b> the main theories of the development <b># show an understanding</b> of critical issues about learning and teaching <b># understand</b> different influences on development <b># understanding of</b> its structure and is <b>capable of arguing</b> for both the benefits and difficulties of team-teaching <b># explain</b> the variety of educational issues <b># explain</b> the importance of learning outcomes <b># explicate</b> their theory of practice in a lucid manner as well as <b>explain</b> the significance of continuous reflection, self-critique and professional development <b># be able to explain</b> different approaches to meeting diverse needs and their evidence base <b># elucidate</b> the concepts of professional knowledge <b># reflecting on</b> their own learning <b># account for</b> the main commitments entailed in teaching and <b>account for</b> the importance of providing reasons for the behavior of teachers <b># account for</b> the obligations and responsibilities of a compulsory school class teacher <b># account for</b> the diverse methods of home-school cooperation <b># describe</b> and <b>evaluate</b> major research findings <b># be able to describe</b> effective strategies to prevent and decrease behavioral problems <b># be able to share</b> their own worldview and <b>relate</b> their own experience <b># cater to</b> the diversity of pupils in inclusive schools <b># cater to</b> pupils' activity and responsibility regarding their own education <b># have gained skills</b> to work with others in organizing learning and instruction <b># have attained the skills</b> to apply these upon issues in education <b># have developed ideas</b> on what characterizes good teaching, be able to rationalize their views and apply them when developing their own practice theories <b># have built up</b> their own learning cognition <b># be able to analyze</b> issues in education and educational development <b># show independent thinking</b> in their approach to applied work with youth <b># apply</b> their pedagogical knowledge when discussing education <b># be able to engage</b> educational debates in Iceland and <b>relate</b> these to discussions in other countries <b># discuss</b> the ethical rules of teachers and the ethical issues of the teaching profession <b># be able to plan</b> instructions that accommodates diverse learners <b># put forward</b> a professional teaching plan <b># organize teaching</b> in the early grades on the compulsory school <b># evaluate</b> educational research and school development projects and <b>relate</b> the findings to their work in the field <b># develop</b> skills in the application of professionally complex teaching methods <b># practice</b> basic interviewing skills <b># participate in</b> team-teaching <b># be able to use</b> theoretical arguments and empirical findings <b># have acquired</b> training in using academic texts and research <b># be able to</b> put their theories into an exemplary context and demonstrate that they understand these theories and how they are interconnected</p>

FIGUR 30

Hvis man studerer figur 30 og hæfter sig specifikt ved de anvendte handlingsverber, så ser man:

- At de handlingsverber, som knytter sig specifikt til undervisningskompetencen, udgør kun en brøkdel af de samlede kompetencemål. Verberne, som bliver anvendt er *”use, apply, react, empowered and be capable of”* og bliver knyttet til færdighederne at benytte forskellige undervisningsmetoder og materiale, at benytte IT i undervisningen, at styre en klasse, at skabe en god stemning i klassen og at samarbejde med forældrene.
- At de handlingsverber, som understøtter lærerkompetencen, er i markant flertal. De siger, hvad den studerende skal *”know, understand and be familiarized with”* for at være i stand til at *”explain, to account for, to pinpoint, to describe, to discuss, to relate to, to plan, to evaluate, to develop”* osv.. Disse verber taler ikke ind i selve undervisningslokalet, men handler om det mangfoldige lærerarbejde og de mange kundskabsbaser, som dette arbejde hviler på (eller trækker på).

Hvis man skal definere den pædagogiske diskurs formål med basis i de mest anvendte verber, så kan man sige, at de pædagogiske fag først og fremmest er *’videns-, forståelses-, forklarings-, beskrivelses- og begrundelsesfag’* og dernæst et fagområde, som giver studenterne nogle redskaber, som de kan støtte sig til i selve undervisningssituationen.

I modulbeskrivelserne står der ikke kun noget om, hvad de studerende skal lære i det enkelte modul. Det står også noget om de undervisnings- og arbejdsmetoder, der bliver favoriseret i bestræbelserne på at nå læringsmålene.

#### • **Undervisningsmetoder, eksamensformer og litteratur**

Hvis man studerer undervisningsmetoderne først, så kan man sige, at metoderepertoiret varierer fra modul til modul. De undervisningsmetoder, som bliver nævnt eksplicit på tværs af feltet, er

- forelæsninger – med efterfølgende diskussioner
- seminar af forskellig art
- reflektive opgaver/studier
- individuelt arbejde – herunder portefolios
- gruppearbejde og projektarbejde
- feltarbejde (at indsamle empiri, at lave undervisningsplaner)

I de tre moduler, som bygger på klassiske videnskabsfag, er repertoire mere ensformigt og i større grad præget af forelæsninger end i de øvrige moduler. Og i de moduler, som har en indbygget praktik, fylder feltarbejde mere end i andre moduler (jf. figur 30).

Der bliver ikke specificeret i modulbeskrivelserne, hvordan de anførte undervisningsformer hver især og til sammen kan være med til at udvikle studentens færdigheder til fx anvende

forskellige undervisningsformer, at anvende IT i undervisningen, at skabe en god stemning i klassen. Osv..

Studerer man de anvendte eksamensmetoder, så ligner testbatteriet fra modul til modul. Man benytter typisk den fremgangsmåde, at studerende bliver evalueret/eksamineret 3-4 gange gennem modulforløbet og ved modulets afslutning. Undervejs i modulet skal studenterne bl.a. lave forskellige opgaver, hvoraf nogle skal præsenteres og forsvares. Dette kan gøres enten individuelt eller i grupper. Ved modulets afslutning skal de studerende typisk løse multiple-choice opgaver og svare på kortere og længere skriftlige spørgsmål i et eksamenslokale.

De resultater, som opnås undervejs i semestret, tæller med i den samlede (eller afsluttende) karakter.

Der står intet i modulbeskrivelserne om, hvorfor just dette testbatteri er velegnet til at vurdere de gældende kompetencemål – fx kompetencen til at organisere skole/hjem samarbejde og at slå til som klasseleder.

Ser vi på litteraturhenvisninger, så er der ikke nogen konsensus på tværs af modlrækken. 3 af kurserne i ”*Undervisning og læring*” har ingen anbefalet litteraturliste, mens det ene modul viser til én grundbog. To af de tre moduler, som bygger på klassiske videnskabsfag, viser til henholdsvis to og fem grundbøger, mens det tredje modul har et ret sammensat litteraturudvalg, hvor primær litteratur udgør en betragtelig procentdel.

For at få en forståelse for, hvad der sker med den pædagogiske diskurs i HÍ, da den bliver udformet til et reelt uddannelses- og undervisningstilbud, må man supplere dokumentanalysen med interviewmetoden, for at få de subjekter i tale, som til dagligt bemander diskursen, og som formodentlig har mange meninger om diskursens stærke og svage sider. Dette kan i læse mere om i kap. 14.

### **9.3 Summa summarum**

– *diskursen og dokumenterne eller diskursen i dokumenterne*

Ved at gennemgå de udvalgte statslige og institutionelle dokumenter, har jeg forsøgt at opspore, hvordan formålet med at have pædagogiske fag på HÍ bliver ´skrevet-frem` og ´formet` af henholdsvis policymakers og af institutionen.

I Universitetsloven (*”Lög um Háskóla”*) står der intet om de pædagogiske fag i læreruddannelsen, men der står, at enhver universitetsuddannelse skal være forskningsbaseret og have et akademisk og fagligt sigte. – Et væsentligt formål med de pædagogiske fag i læreruddannelsen er derfor at give studenterne indsigt i den nyeste internationale viden på de fagområder, som de pædagogiske moduler dækker over.

I *”Reglement for grundskolelæreruddannelsen”* bliver det pædagogiske og almen didaktiske fagområde italesat som en vital del af læreruddannelsen, som skal råde over mindst 2/5 af læreruddannelsens samlede ECTS-mængde. Fagområdets indhold bliver ikke præciseret, men der står, at den islandske grundskolelov og de gældende læreplaner skal være en slags

platform for samtlige læreruddannelsesfag. – Et andet formål med læreruddannelsen bliver derfor at forberede lærerstuderende til at magte de mange opgaver, som grundskolens centrale styringsdokumenter stiller den nyuddannede lærer i sigte.

Bringer vi de institutionelle dokumenter ind i debatten, så viser dokumentet, som har titlen "*Learning outcomes - Compulsory School Teacher MA*", at studentens pædagogiske og almenpædagogiske forankring udgør en væsentlig del af en kommende lærers kvalifikationer. – Et tredje centralt formål med at have pædagogiske moduler i læreruddannelsen bliver derfor at skabe et undervisningstilbud, som bidrager til lærerens samlede (og foreskrevne) læringsudbytte.

Inddrager vi modulbeskrivelserne, så ser vi, at den pædagogiske diskurs består af 7 moduler i alt. De 7 moduler har forskellige nodalpunkter og forskellig størrelse. De tæller sammenlagt 70 ECTS-point og indeholder 57 ret overordnede læringsmål.

Ser man først på vidensmålene, så kan man sige, at nogle vidensmål hægter sig på kendte pædagogiske momenter, mens andre viser til emner, som før i tiden ikke har fået så stor opmærksomhed i undervisningen i den pædagogiske diskurs. - Et fjerde formål med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen på HÍ er at skabe et uddannelsesstilbud, hvor samtlige kompetencemål får tilstrækkelig opmærksomhed og bearbejdning.

Ser vi derefter på færdigheds- og kompetencemålene, så kan man sige, at mål, som viser til lærerkompetencen (*'to explain, to describe, to discuss and to relate to'*) får markant større opmærksomhed end de mål, som viser til gemen undervisningskompetence (*'to use, to apply and to react'*). – At skabe et undervisningstilbud, hvor studenterne får lov til at øve og udvikle de færdigheder og kompetencer, som institutionen har formuleret, bliver et femte formål med den pædagogiske diskurs i læreruddannelsen.

For at gøre de forskellige dele (eller lag) i dokumentkæden synlige for læserne, har jeg lavet en (forenklet) illustration, som viser, hvordan den pædagogiske diskurs gradvis bliver synlig og tager form med basis i didaktiske valg og fravalg.

	STATSLIGE DOKUMENTER		INSTITUTIONELLE DOKUMENTER
	Lov	Reglement	Læreruddannelsens samlede læringsudbytte & Modulbeskrivelser (2015-2016)
<b>Volume</b>	÷ Står intet	Mindst 120 ECTS	60 (70) ECTS 6 (7) moduler fra 5 til 25 ECTS
<b>Formål</b>	÷ Står intet	Læreruddannelsen skal forholde sig til den  √ islandske folkeskolelov  √ de gældende læreplaner	√ Formålet med den samlede læreruddannelse defineres med basis i 23 overordnede videns-, færdigheds- og kompetencemål.  √ Flere af disse læringsmål har et alment pædagogisk sigte og indhold  Den pædagogiske diskurs består af:  ↓
<b>Indhold</b>	√ Forskningsbaseret  √ Et akademisk og fagligt fokus  √ Forberede de studerende til at tage vare på arbejdsopgaver, som kræver videnskabelig indsigt, metoder, viden og færdigheder	De pædagogiske fag defineres som områder, som kredser om  √ undervisningsmetoder  √ forskellige pædagogiske emner (Kap. 1, stk., 2).	- 3 moduler, som bygger på videnskabsfagene psykologi, sociologi og filosofi. Disse moduler er teoretisk funderede, og der er mange referencer til centrale ismer og teorier.  - 4 moduler, som er organiseret omkring nodalpunktet "Læring og udvikling". Disse moduler cirkulerer omkring skolerelevante problemstillinger i dagens skole. Der er ingen direkte referencer til toneangivende teorier  √ Læringsudbyttet for de pædagogiske moduler bliver defineret af institutionen og tæller 57 læremål til sammen.  √ Vidensmålene favner både over kendte tematiske momenter og mindre kendte tematiske elementer  √ Et stort flertal af læringsmålene har til hensigt at udvikle <u>studenternes lærerkompetence</u> ('to know, understand, explain, account for')  √ Nogle moduler har en vejledende litteraturliste, andre har ikke en slig
<b>Undervisningsmetoder</b>	÷ Står intet	÷ Står intet	√ Forelæsninger – med efterfølgende diskussioner; seminarier af forskellig art; refleksive opgaver/studier; individuelt arbejde herunder portefolios; gruppearbejde og projektarbejde; feltarbejde
<b>Evalueringsformer</b>	÷ Står intet	÷ Står intet	√ Studenterne bliver typisk eksamineret flere gange gennem modulet √ De afsluttende eksamener er ofte individuelle. - At svare på multiple choice og skriftlige spørgsmål (i et eksamenslokale)

FIGUR 31

## 10.0 KOMPARATION I

### – tværnational typiskhed og institutionel atypiskhed

Hvis vi nu vender tilbage til problemformuleringen og spørger, hvad der er formålet med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen, og hvordan dette fagområde bidrager til at udvikle studenternes undervisnings- og lærerkompetence, så har nærværende dokumentanalyse ledt os ind på en række narrative spor, som tilsammen kan give os en fornemmelse af, hvordan den pædagogiske diskurs bliver etableret i et ret dynamisk uddannelsesfelt.

Et narrativt spor kaster lys på de professionelle, som bemander diskursen. Dette spor viser, at subjekt-kategorien 'undervisere-i-de-pædagogiske-fag', udgør et stort mindretal i de tre læreruddannelser.

	<b>HSN Drammen</b>	<b>VIA Aarhus</b>	<b>HÍ Reykjavík</b>
Hvor mange fastansatte undervisere er der på læreruddannelsen?	29	101	75
Hvor mange af de fastansatte underviser i de pædagogiske fag?	28%	31%	20 %
Hvor mange af de fastansatte har en PhD eller er i gang med en PhD?	24%	22%	63%
Hvor mange af underviserne i de pædagogiske moduler har en PhD eller er i gang med en PhD?	38%	26%	60%
Hvor mange af de fastansatte er oprindelig folkeskolelærere?	28%	46%	36%
Hvor mange af de fastansatte lærere i de pædagogiske moduler er oprindelig folkeskolelærere?	38%	55%	67%
Hvor mange af underviserne underviser i mere end et pædagogisk modul?	50%	100%	33%

FIGUR 32

Hvis vi ser på undervisernes uddannelsesprofil, så viser figur 32, at på samtlige læreruddannelser forholder det sig sådan, at i forhold til kollegerne så har flere af de pædagogiske undervisere en grunduddannelse som folkeskolelærere (38/28; 55/46; 67/36). Dvs., at professionskundskab er et særkende ved denne subjekt-kategori.

Figur 32 viser derudover, at hvis vi sammenligner de pædagogiske undervisere med kollegerne, så er der i gennemsnit ca. lige mange pædagogiske undervisere, som har en PhD-grad (eller er i gang med en PhD-uddannelse) (38/24; 26/22; 60/63). Dvs., at når det gælder undervisernes akademiseringsgrad, så er den pædagogiske diskurs ikke et forsømt fagområde på de tre læreruddannelser.

Det fremgår også af figuren, at der er markant flere undervisere, som har en PhD-grad i HÍ, end på VIA og HSN (63/22/24). Den naturlige forklaring på denne forskel er, at læreruddannelsen i Island er på MA-niveau, og derfor er akademiseringskravene højere der end på de to øvrige læreruddannelser.

Hvis vi ser på, hvor mange moduler den enkelte pædagogiske underviser er knyttet til (eller har medansvar for), så viser tavlen

- at specialiseringstendensen er tydeligere på HÍ, hvor 2/3 af underviserne kun underviser i et pædagogisk modul
- at samarbejds- og kontinuitetsmulighederne er større i HSN og specielt VIA, hvor henholdsvis 50% og 100% af underviserne er knyttet til mere end et pædagogisk modul

Hvis vi går videre med komparationen og ser på, hvordan den pædagogiske diskurs bliver præsenteret på et kvantitets- og/eller oversigtsparameter, så kan man stadfæste markante forskelle mellem de tre læreruddannelser.

	<b>HSN Drammen</b>	<b>VIA Aarhus</b>	<b>HÍ Reykjavík</b>
Læreruddannelsens formelle forankring	Universitetsloven	Lovbekendtgørelse for professionsbachelor	Universitetsloven
Læreruddannelsens akademiske niveau	BEd	Professionsbachelor-uddannelse	MEd
Læreruddannelsens autonomi (definitionsagt)	Staten	Staten	Institutionen
Læringsudbytte defineret som	Kundskabsmål, færdighedsmål og generel kompetence	Kompetencemål = færdighedsmål + vidensmål	Kompetencemål (learningoutcome)
Pædagogiske moduler - overordnede betegnelse	Pædagogik og elevkundskab	Pædagogik og lærerfaglighed	÷
De enkelte modulers betegnelse (modulernes nodalpunkter)	<ul style="list-style-type: none"> <li>√ Tilrettelægning af elevens læring og udvikling</li> <li>√ Elevens faglige, sociale og personlige læring og udvikling</li> <li>√ Lærerens professionelle rolle i skolen som organisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>√ Lærer i skolen</li> <li>√ Elevens læring og udvikling</li> <li>√ Almen undervisningskompetence</li> <li>√ Specialpædagogik</li> <li>√ Undervisning af tosprogede</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>√ U&amp;L – introduktion</li> <li>√ U&amp;L – de yngre elver</li> <li>√ U&amp;L – inklusion</li> <li>√ U&amp;L – den professionelle lærer</li> <li>√ Udviklings- og læringspsykologi</li> <li>√ Filosofi – undervisning og uddannelse/Sociologi og uddannelseshistorie</li> </ul>
Tal af pædagogiske moduler	3	5	6 (7)
Modulernes størrelse i ECTS	15	10	5, 10 & 25
ECTS-point i alt	45	50	60 (70)
I hvor mange semestre er de pædagogiske moduler på programmet?	3 (af 8)	5/6/7 (af 8)	6 (af 10)
Modulernes samlede læringsudbytte	73	60	57
Læringsmål pr. ECTS	1,6	1,2	0,8
Modulbetegnelser, som viser til videnskabsfag	0	0	2 (3)
Moduler, som viser til specifikke målgrupper	0	2	1

FIGUR 33



Figur 33 viser, at det, som de tre læreruddannelser har til fælles, er, at de er alle modulariseret. Modulariseringen gør, at du ikke længere kan snakke om *'de-pædagogiske-fag-i-læreruddannelsen'*, men derimod må snakke om *'de-pædagogiske-moduler-i-læreruddannelsen'*. Reformretorikken har den konsekvens, at det ikke længere er gunstigt at iagttage det pædagogiske element som noget, som er *'stort-og-sammenhængende'*, men at vi derimod må betragte elementet som noget, som er *'sat-sammen-af-flere-mindre-enheder'*.

Selv om de tre læreruddannelser har det til fælles, at de er modulariserede, så viser figur 33, at der er stor forskel på,

- hvordan de er organiserede
- og hvilken plads de hver i sær levner til det almen pædagogiske fagområde

Den første forskel kan spores i uddannelsernes juridiske forankring. I HÍ, Reykjavík og HSN, Drammen er læreruddannelsen forankret i henholdsvis *"Løg om háskóla"* og *"Lov om universiteter og høyskoler"*. I begge love bliver forskningsviden talt frem som *'Det første'*, og det bliver forventet, at forskningsviden skal udgøre fundamentet i samtlige moduler i uddannelsen. Læreruddannelsen på VIA, Aarhus er derimod forankret i en særlig lovbekendtgørelse for *"professionsbacheloruddannelser"*. I denne bekendtgørelse bliver den praksisnære-, professionsbaserede- og udviklingsbaserede viden talt frem som *'Det første'*, og det bliver forventet, at denne professionsorientering er synlig i samtlige uddannelseselementer.

Den juridiske forankring (eller basislinjefortælling) er en forskel, som bør gøre en forskel.

Den næste forskel mellem de tre læreruddannelser handler om, hvem der har mandat til at designe læreruddannelsen og at formulere læringsudbytte. I HSN og VIA har staten definitionsmagten på dette område. Hvad studenterne skal lære i den pædagogiske diskurs bliver bestemt fra centralt hold med den konsekvens (eller fordel), at de pædagogiske moduler har samme faglige sigte på tværs af institutionelle grænser. I HÍ tegner staten de grove linjer, men inden for disse linjer har institutionen autonomi til at konstruere, rekonstruere og definere såvel uddannelsesforløb som læringsudbytte.

Dette er også en forskel, som er værd at notere.

En tredje forskel kommer til syne, da man sætter fokus på, hvilken overordnet benævnelse *'det pædagogiske element'* har i de tre læreruddannelser. I HSN hedder dette element *"Pædagogik og elevkundskab"* (forkortet PEL) og signalerer, at hovedformålet med den pædagogiske diskurs er at give studenterne *'kundskab-om-eleverne'*. På VIA hedder fagområdet *"Pædagogik og lærerfaglighed"* (forkortet PL) og signalerer, at formålet med den pædagogiske diskurs er at tune studenterne ind på, *'hvad-en-lærers-faglighed-består-af'*. I HÍ har dette element ingen overordnet benævnelse, men 4 af de 7 moduler handler om *"Undervisning og læring"* (forkortet U&L). Denne ordkonstellation signalerer, at et væsentligt formål med den pædagogiske diskurs er at beskæftige sig med den svære relation mellem *'lærerens-undervisning-og-elevernes-læring'*.

De overordnede benævnelser er beslægtede – og de er alle overfaglige. Men trods dette, så er der en forskel på, om henholdsvis (1) elevkundskab, (2) lærerfaglighed eller (3) undervisning og læring tales frem som diskursens mest privilegerede tegn.

En fjerde forskel kan spores i modulernes benævnelser, størrelser og sammensætning.

- I HSN består PEL af tre moduler på 15 ECTS. De tre moduler sætter fokus på henholdsvis (1) lærerens arbejde, (2) elevens læring og (3) skolen som organisation. - Intet modul tager udgangspunkt i ét bestemt videnskabsfag, og intet modul beskæftiger sig med én specifik elevgruppe.
- På VIA består PL af fem moduler på 10 ECTS. Tre af modulerne har et almen pædagogisk sigte og sætter fokus på henholdsvis (1) livet i skolen, (2) elevens læring og udvikling og (3) lærerens undervisningskompetence. To moduler sætter fokus på to udsatte elevgrupper – nemlig elever, som har særlige læreforudsætninger og elever, som er tosprogede. Intet modul tager udgangspunkt i ét bestemt videnskabsfag.
- I HÍ består det pædagogiske element af 7 moduler, som tæller mellem 5 og 25 ECTS. Tre af modulerne tager udgangspunkt i almen pædagogiske problemstillinger – nemlig (1) den inkluderende skole, (2) den professionelle lærer og (3) U&L – intro. Tre moduler tager udgangspunkt i pædagogikfagets traditionelle støttediscipliner - psykologi, sociologi og filosofi. Og et modul sætter fokus på en specifik elevgruppe - nemlig skolens yngste elever.

En femte forskel er hvor lang tid et pædagogisk modul strækker sig over. I HSN og HÍ er starter et pædagogisk modul, da semestret starter og slutter, når semestret slutter. På VIA bliver nogle pædagogiske moduler læst over to semestre.

En sjette forskel mellem de tre læreruddannelser er, at mens de klassiske videnskabsfag psykologi, sociologi og filosofi stadig figurerer som selvstændige og obligatoriske fagområder (eller modulområder) på HÍ, så er disse videnskabsfag helt skrevet ud af modulbenævnelserne i HSN og VIA.

En syvende forskel er knyttet til læringsudbytte og kompetencemål. I HSN er læringsudbyttet sat sammen af kundskabsmål, færdighedsmål og almene kompetencemål. Selv om der er korsveje mellem de tre måltyper, så figurerer de som selvstændige målenheder i modulbeskrivelserne. På VIA arbejder man med målpar, og i det layout, som bliver anvendt i modulbeskrivelserne, bliver en kompetence defineret som summen af færdigheds- og vidensmålene. I HÍ skelner man ikke eksplicit mellem viden, færdigheder og kompetencer. Man har kun en kategori, og det er kompetencekategorien.

Det, som de tre læreruddannelser har til fælles, er, at de pædagogiske moduler er ret ambitiøse. Dvs., at de studerende skal tilegne sig stor pædagogisk viden og mange pædagogiske færdigheder og kompetencer på kort tid. Men hvis man benytter en kvantitetsskala, så kan man sige, at ambitionsniveauet er højest i HSN, hvor studenterne skal nå at arbejde med (og lære) 1,6 læringsmål pr. ECTS. Ambitionsniveauet er næsthøjest på

VIA, hvor studenterne skal nå 1,2 læringsmål pr. ECTS. Og ambitionsniveauet er lavest i HÍ, hvor studenterne skal nå 0,8 læringsmål pr. ECTS.

Selv om denne kvantitative beregning ikke siger så meget i sig selv, så kan man sige, at proportionerne mellem (1) antal læringsmål og (2) antal ECTS vil formodentlig have en indflydelse på undervisningens rammesætning, tempo og fordybelsesmuligheder.

Hvis man supplerer den kvantitative komparation med en mere forklarende tilgang, så har analysen vist, at skal man forstå den pædagogiske diskurs i læreruddannelsen, så må man studere (og betragte) den, som en del af læreruddannelsen – og ikke som et produkt i sig selv. Hvis man gør dette på tværs af de tre læreruddannelser, så kan man lave en slig illustration.

	<b>HSN Drammen</b>	<b>VIA Aarhus</b>	<b>HÍ Reykjavík</b>
Læreruddannelsens samlede læringsudbytte	27 overordnede læremål	Der vises til folkeskolens formål	23 overordnede læremål
	Der vises til folkeskolens formål	Intet overordnet læremål, men der står...	Der vises til grundskolens formål
Læringsmål som viser direkte (eller indirekte) til pædagogiske og/eller almen didaktisk kompetence	Bl.a. viden om <i>"lærerprofessionen, skolens formål, skolen som organisation, børn og unges læring, klasseledelse, undervisnings- og evalueringsmetoder, undervisningsdifferentiering, børns rettigheder, opvækstmiljø og identitetsarbejde"</i> .	... at formålet er <i>"at den studerende gennem uddannelse tilegner sig den viden og de færdigheder, der er en forudsætning for at kunne virke som faglig, pædagogisk og didaktisk kompetent lærer..."</i>	Bl.a. viden om <i>"teaching studies, education theory, theories of sociology and the philosophy of education, studies of pedagogy, teaching and learning..."</i>
Det overordnede formål med det pædagogiske element i læreruddannelsen	At være det overordnede professionsfag i uddannelsen. Fagets <i>"kjerne"</i> er at beskæftige sig med hvordan <i>"opdragelse og undervisning kan bidrage til alle elevernes faglige-, sociale og personlige læring og udvikling"</i>	At beskæftige sig med <i>"lærerens almene kompetence til at tage vare på elevernes læring, udvikling, trivsel og dannelse"</i>	÷

FIGUR 34

Figur 34 viser, at selv om læreruddannelsens samlede læringsudbytte er mere detaljeret beskrevet i HSN og i HÍ end på VIA, så er det klare budskab på tværs af institutioner

- at formålet med den pædagogiske diskurs i læreruddannelsen kan ikke tænkes uafhængigt af (1) formålet med folkeskolen og (2) formålet med læreruddannelsen som helhed
- at pædagogisk og almen didaktisk kompetence udgør en betragtelig (og betydelig) del af læreruddannelsens samlede læringsudbytte

- at det overordnede formål med at have pædagogiske moduler i læreruddannelsen er at beskæftige sig med opdragelse, undervisning, læring og udvikling i bred forstand

Flytter vi fokus fra læreruddannelsen som helhed og zoomer ind på de enkelte pædagogiske moduler, så har de tre læreruddannelser det til fælles, at læringsudbyttet bliver formuleret med basis i videns-, færdigheds- og kompetencemål (eller en kombination af de tre måltyper).

Vidensmålene siger, hvad den studerende skal *'vide-noget-om'*, og det er ved hjælp af vidensmålene (og de anvendte tilstandsverber), at diskursens tematiske momenter kommer til syne. Vidensmålene laver med andre ord en skillelinje mellem den pædagogiske diskurs og det diskursive felt.

En kortlægning af vidensmålene viste, at på samtlige læreruddannelser er den pædagogiske diskurs ekspanderet – og den er ekspanderet i forskellige retninger. I dag dækker diskursen over et bredt og sammensat tematisk areal, hvori der både indgår kendte pædagogiske momenter og elementer, som for få år tilbage var stadfæstet i forskningsverdenen, i undervisningsfagene, i erhvervslivet, i it-verdenen, i værdidebatten osv..

Ekspanderingsstendensen giver os det indtryk, at den pædagogiske diskurs er en ret åben diskurs, som er følsom over for de forandringer, som sker på det uddannelsesmæssige område, og som til dels lader sig indholdsbestemme af den skolepolitiske agenda.

At den pædagogiske diskurs er labil (i modsætning til stabil) øger mulighederne for, at den kan gå i opløsning og blive en hybridlignende størrelse i uddannelsen (*'Pædagogik-omfatter-både-det-ene/det-andet/og-det-tredje'*). Men ved nærmere eftersyn viser dette sig ikke at være tilfældet. Hvis man sidestiller de gældende vidensmål, så fremgår det ganske tydeligt, at de tematiske momenter, som er fælles på tværs af landegrænser, udgør en langt større procentdel end de momenter/elementer, som kun sættes på dagsordenen i én enkelt læreruddannelse.

For at synliggøre diskursens typiskhed har jeg lavet følgende illustration:

## DEN PÆDAGOGISKE DISKURS

<b>PÆDAGOGIKFAGETS TYPISKHED</b> - tematiske momenter, som går igen i de tre læreruddannelser	<b>INSTITUTIONELLE VARIATIONER</b> - tematiske momenter/elementer, som får særlig opmærksomhed i en eller to læreruddannelser		
	<b>HSN</b>	<b>VIA</b>	<b>HÍ</b>
✓ Folkeskolens formål ✓ Folkeskolens læreplaner ✓ Elevernes rettigheder ✓ Den inkluderende skole ✓ Undervisnings- og læringsteori ✓ Undervisningsmetoder ✓ Evalueringsmetoder ✓ IKT i skolen ✓ Specialpædagogik ✓ Kollegialt- og tværprofessionelt samarbejde ✓ Skole/hjem samarbejde ✓ Forskning og/eller udviklingsviden  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">FIGUR 35</div>	- Elevmangfold – familjeformer, socialt, sprogligt og religiøst  - Variation i kønsidentitet  - Lærerens kulturelle baggrund, kritisk bevidsthed og yrketisk kompetence  - Begynderundervisning  - Grundlæggende færdigheder (læse, skrive, regne)  - Overgange i skolen  - Skolen som kompleks organisation	- Didaktiske grundpositioner, herunder læremålsstyret undervisning  - Pædagogisk vejledning og feedback  - Analoge og digitale læremidler  - Kreativitet, innovation og entreprenørskab  - Køn og motivation  På modulniveau – en særlig fordybelse i  ↓  Undervisning af tosprogede  Specialpædagogik	- God undervisning og “ <i>solution-focused approach</i> ”  - Den professionelle lærer – forpligtelse, ansvar, adfærd, identitet, selvkritik, udvikling og lærerkognition  - Kritiske aspekter ift. undervisning og læring  - Folkeskoleelevers engagement og ansvar for egen læring  På modulniveau – en særlig fordybelse i  ↓  Udvikling og læringspsykologi, filosofi og sociologi  At undervise skolens yngste elever

Figur 35 viser, at selv om den pædagogiske diskurs indpakning (jf. modulbenævnelser, antal moduler og antal ECTS) er ret forskellig fra læreruddannelse til læreruddannelse, så har diskursen en indholdsmæssig *typiskhed*, som kan opspores på tværs af institutionelle grænser. Denne typiskhed kan betragtes som et narrativ, som indeholder 5 aspekter:

- **et kulturelt og juridisk aspekt** - som handler om folkeskolens formål og læreplaner, elevernes rettigheder og den inkluderende skole
- **et psykologisk aspekt** - som handler om elevernes udvikling, læring og relationernes betydning i læreprocessen

- **et pædagogisk og almindidaktisk aspekt** - som handler om klasseledelse, undervisningsdifferentiering, undervisningsmetoder, evalueringsmetoder, IT og samarbejde mellem skolens parter
- **et specialpædagogisk aspekt** – som har et ret bredt sigte
- **et forsknings- og/eller udviklingsbaseret aspekt**

I tillæg til denne indholdsmæssige 'typiskhed', så viser figur 35, at den pædagogiske diskurs også levner plads til en a-typisk og/eller tidstypisk fokusering. Den pædagogiske diskurs skaber med andre ord nogle åbninger, og det er forskelligt fra land til land og fra læreruddannelse til læreruddannelse, hvad disse åbninger bruges til.

I HSV har PEL-faget fx til opgave at beskæftige sig med flerkulturalitet, begynderundervisning, grundlæggende færdigheder og overgange i skolen.

På VIA har PL-blokken til opgave at beskæftige sig med analoge og digitale læremidler, innovation, entrepenørskab og læremålstyret undervisning.

Og i HÍ forventes der, at U&L sætter fokus på bl.a. "*solution-focused approach*", lærer-professionalisme og grundskoleelevers ansvar for egen læring.

Ved at studere den pædagogiske diskurs ekspanderingsretning får man et indblik i (1) de skolepolitiske udfordringer, som finder sted inden for nationale og/eller lokale grænser og (2) den skolepolitiske vilje på området.

Flytter vi fokus fra vidensmålene og til færdigheds- og kompetencemålene, så har jeg i analysen valgt at skelne imellem handlingsverber, som viser til studentens undervisningskompetence (forstået som 'at-handle-i-undervisningslokalet-som-lærer') og handlingsverber, som viser til studentens lærerkompetence (forstået som 'at-vide-at-tænke-og-at-føle-som-lærer' og 'at-handle-udenfor-klasseværelset-som-lærer').

Med denne skelnen for øje, har jeg kunne påvise, at formålet med den pædagogiske diskurs på samtlige uddannelser er både at bidrage til studenternes lærerkompetence og professionelle mindset og at understøtte studenternes handlekompetence i selve undervisningslokalet. Men hvis man studerer de anvendte verber (og verbernes dækningsgrad), så kan man sige:

- at på HÍ og HSN er der langt flere færdigheds- og kompetencemål, som knytter sig til lærerkompetencen end til undervisningskompetencen. På disse institutioner kan de pædagogiske moduler primært kategoriseres som '*videns-, forståelses-, indsigts-, analytiske-, planlægnings- og begrundelsesmoduler*' og sekundært som moduler, som skal lære studenten at performe i selve undervisningssituationen.
- at på VIA er der omtrent lige mange læremål, som understøtter undervisningskompetencen som lærerkompetencen, og derfor kan man sige, at her er

ambitionen, at pædagogik i mindst lige så høj grad skal være *"et anvendelsesfag"*, som skal understøtte studenternes ageren i klasselokalet, som et fagområde, hvor studenterne skal lære at udvikle, vurdere og analysere forskellige lærerrelaterede opgaver.

Overordnet kan man sige, at de færdigheds- og kompetencemål, som viser direkte til undervisningskompetencen, kræver et pædagogisk setup, hvor klasseværelset (og studenternes ageren og reageren i dette klasseværelse) er nærværende, mens de færdigheds- og kompetencemål, som retter sig mod lærerkompetencen har en mere reflektiv karakter, hvor såvel klasserummet som lærerarbejde bliver (eller kan blive) betragtet fra en vis afstand.

Flytter vi fokus fra de foreskrevne læringsmål og til alle de diskursive praksisser (eller handlinger), som skal lede studenterne *'hen-mod-læringsmålet'*, så må man bringe andre didaktiske kategorier på banen og se nærmere på undervisningsmetoder, evalueringsformer, litteratur og teoretisk/empirisk forankring.

Hvis man kombinerer de informationer som gives om disse anliggender i de statslige og institutionelle dokumenter, så kan man lave en slig illustration:

	HNS	VIA	HÍ
<b>Teoretikere/ empirikere</b>	÷ Står intet	÷ Står intet konkret  Men hvert modul har sit eget vidensgrundlag  √ Vidensgrundlag – pædagogisk psykologi, pædagogik, didaktik, fagdidaktik, forsknings- og udviklingsviden	÷ De fire moduler i U&L viser ikke til konkrete teoretikere  √ De tre moduler, som tager udgangspunkt i kendte videnskabsfag, viser til:  √ Durkheim, Bourdieu, Beck, Giddens, Platon, Aristoteles, Sokrates, Amos, Rousseau, Kant, Key, Neill, Freire, Skeggs, Mead, Dewey, behaviorisme og udviklingsøkonomiske teorier
<b>Litteratur</b>	√ Hvert modul har en anbefalet litteraturliste som tæller mellem 70-80% af det samlede pensum  √ Litteraturlisten dækker over 24 titler – grundbøger, kapitler og artikler.	÷ Står intet	Ingen konsensus  ÷ Tre moduler har ingen anbefalet litteraturliste  √ Tre moduler viser til et par grundbøger  √ Et modul har en detaljeret litteraturliste
<b>Undervisningsmetoder</b>	Undervisningen skal være "eksemplarisk" og "varieret"  √ Seminarundervisning og forelæsninger er de dominerende undervisningsformer  √ Individuelt arbejde og gruppearbejde, værkstedsundervisning, filosofiske dialoger, drama og rollespil, ekskursioner	Kendetegn – variation:  √ Forelæsning, læreroplæg, holdundervisning, dialog i klassen; øvelser i timer, studentertilbud; undersøgelser af skole og undervisningspraksis; case-orienterede forløb; studie og undersøgelses- aktiviteter, som samles i en e-portfolio; selvstændig fordybelse, studiearbejde, gruppearbejde og projektarbejde; systematisk vejledning og feedback	Kendetegn – variation:  √ Forelæsninger – med efterfølgende diskussioner, seminarier af forskellig art, reflektive opgaver/studier, individuelt arbejde, gruppearbejde og projektarbejde, portefolios
<b>Evalueringsformer</b>	Modulerne evalueres hver for sig  √ Hjemmeopgave i grupper  √ Individuel mundtlig eksamen  √ Individuel skriftlig eksamen	Et modul har sin egen kompetencemålsprøve. De tre andre har en fælles kompetence-måleprøve  √ Skriftlig opgave  √ Skriftlig opgave med afsæt i en case og mundtligt forsvar (individuelt eller i gruppe)	√ Studenterne bliver typisk eksamineret flere gange gennem forløbet og ved modulers afslutning (alene og i grupper)  √ De afsluttende eksamener er ofte individuelle. - At svare på multiple choice og skriftlige spørgsmål (i et eksamenslokale)

FIGUR 36



Hvis vi gør de **teoretiske kundskabsbaser** til en væsentlig del af den pædagogiske diskurs optik, så er det tydeligt, at der er sket et fokusskifte fra ”*learning input*” til ”*learning output*”. Dette fokusskifte er tydeligst på VIA, hvor der hverken sættes ord på PL-fagets dominerende teoretikere eller vises til en anbefalet litteraturliste. Det står dog direkte i styringsdokumenterne, at PL-fagets vidensgrundlag er pædagogisk psykologi, pædagogik, didaktik og forskningsviden (og indirekte gives der således besked på, at litteraturen bør hentes fra disse kundskabsbaser).

I HSN laves der ikke en tilsvarende lænke til specifikke videnskabsområder, men underviserne får en anbefalet litteraturliste, som de kan ty til eller støtte sig til.

I HÍ har de forskellige modultyper hver deres praksis: De fire U&L moduler viser ikke til bestemte teoretikere, og tre af de 4 moduler viser hverken til bøger eller artikler. De tre moduler, som bygger på de klassiske videnskabsfag, fremhæver alle de toneangivende teoretikere i modulbeskrivelserne. Et af de tre moduler har en detaljeret litteraturliste, mens de to andre viser til et par grundbøger, som kan indgå i undervisningen.

Sammenfattende kan man sige, at de statslige og institutionelle dokumenter detailstyrer kun i sjældne tilfælde det teoretiske input og/eller det litterære udbud. Dokumenterne giver nogle pejlemærker, men det er de modulansvarlige undervisere, som har ansvar for (og mandat til) at vælge det indhold, som de finder velegnet i forhold de gældende læringsmål.

Hvis vi betragter de anvendte **undervisningsmetoder** som diskursens praksis (eller diskursens hvordan), så ser man, at i HSN bliver det påpeget, at undervisningen i PEL skal være ”*eksemplarisk*”. Dette ideal bliver ikke skrevet frem i de to øvrige læreruddannelser. Men på tværs af feltet bliver metodevariation fremhævet som et slags undervisningsideal, som man bør stræbe efter, og som bør være den pædagogiske diskurs særkende. Forelæsning og dialogcentreret undervisning udgør fundamentet i de tre uddannelser, men derudover vises der til en række undervisningstilgange, som har til hensigt (1) at aktivere studenterne og (2) at inddrage praksisfeltet på forskellige måder.

Det, som er fælles for de tre læreruddannelser, er, at det ikke bliver gjort eksplicit i de tilgængelige dokumenter, hvorfor de anførte (eller anbefalede) undervisningsmetoder er specielt velegnet for at nå de gældende videns- færdigheds- og kompetencemål.

Den didaktiske alignment eller kongruens bliver med andre ord ikke synliggjort.

Hvis vi til sidst betragter de anvendte **eksamensformer** som en del af diskursens praksis, så kan man stadfæste, at der er en stor variation mellem de tre læreruddannelser.

- I HÍ og HSN bliver de pædagogiske moduler eksamineret hver for sig (og uafhængigt af hinanden).
- På VIA har man en fælles kompetencemålsprøve for 3 af uddannelsens 4 pædagogiske moduler.

- I HÍ bliver studenterne typisk vurderet/eksamineret flere gange i løbet af et modul og ved modulets afslutning. Den afsluttende eksamination er som regel en individuel skriftlig eksamen i et eksamenslokale, hvor multiple choice spørgsmål indgår i det samlede produkt.
- I HSN og på VIA kan de studerende typisk vælge, om de går til eksamen alene eller i grupper. Eksamensopgaverne er ofte skriftlige hjemmeopgaver med eller uden et mundtligt forsvar (HSN, 2/3; VIA, 2/2)
- På VIA tager eksamensopgaven ofte afsæt i en case fra folkeskolen.

Lokhoff et al (2010, s. 21) skriver, at *”learning outcome is a measurable results of a learning experience which allows us to ascertain to what extent a competence has been formed”*. Det, som er fælles for de tre læreruddannelser, er, at der bliver ikke gjort rede for, hvorfor just disse skriftlige og/eller mundtlige eksamensmetoder er særlig velegnede til at diagnosticere studenternes faglige styrker og til at kontrollere, om de har nået det forventede læringsudbytte. Fx om de har tilegnet sig færdigheder til at styre en klasse, at danne relationer, at samarbejde med forældre osv..

Det, som kendetegner de dokumenter, som er indgået i dokumentanalysen, er, at det er tale om naturalistisk data. Ved at benytte begrebsstyret kodning har jeg kunne drage vigtige og væsentlige informationer om den pædagogiske diskurs ud af dokumenterne. Men det har ikke været muligt at gå i dialog med dokumenterne og at stille dem opklarende spørgsmål.

I interviewanalysen, som påbegyndes i næste kapitel, vil jeg forsøge at få indblik i nogle af de mange manglende informationer, som altid vil være til stede i naturalistisk data.

Interviewanalysen starter i HSN, Drammen.

## 11.0 INTERVIEWANALYSE: HSN, DRAMMEN

### - indledende bemærkninger

Jeg opholdt mig på læreruddannelsen i Drammen i 3 uger i foråret 2016. I den periode havde jeg opklarende samtaler med undervisningsledelsen, og derudover havde jeg interviews med

- To nyuddannede lærere
- Tre studerende på 4. årgang
- Tre undervisere i PEL-modulerne

Interviewene, som foregik enten på norsk, eller som en blanding af norsk og dansk, varede i gennemsnit 46 min. Det korteste interview varede i 23 min. og det længste i 65 min.

Da jeg læste interviewudskriften var det tydeligt, at nyuddannede lærere og studerende på 4. årgang langt hen ad vejen havde sammenfaldende erfaringer og opfattelser af pædagogik-faget. For at undgå unødvendige gentagelser har jeg valgt at præsentere deres udsagn sammen, og at knytte undervisernes synspunkter til de førnævnte.

Når repræsentanter for de to subjekt kategorier bliver inddraget, vil skriften formateres med fed.

### 11.1 Formålet med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen

Når jeg spurgte **studerende på 4. årgang** og **de nyuddannede lærere**, hvad der er formålet med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen, så er det tydeligt, at forventningen til, hvad PEL-faget kan og skal blev forandret gennem studieforløbet. Da de lærerstuderende startede på HSN, havde de en forestilling om, at PEL-faget var et praksisnært fag. I dette fag skulle de tilegne sig nogle redskaber, metoder og tips, som de kunne trække frem og anvende i konkrete undervisningssituationer.

En informant formulerer sig således:

Når jeg var litt yngre, så tenkte jeg, at formålet med det var undervisningslære. Didaktikk og nesten bare det. Jeg sleit i starten med at skilje, hvad pedagogikk egentlig var for noget. Jeg forstod egentlig ikke, at det var ett slags samlende begrep (S3)

Igennem uddannelsesforløbet blev de studerende bevidste om, at PEL-faget havde et andet fokus og et andet formål. I stedet for at være et praksisnært fag, så erfarede de, at faget langt hen ad vejen var læreruddannelsens mest teoretiske fag, og at praksiskoblingen til tider kunne være svær at få øje på i den daglige undervisning. At der ikke var overensstemmelse mellem *'det-som-studerterne-havde-forventet-at-få'* og *'det-de-fik'* havde den konsekvens, at PEL-faget nogle gange blev miskrediteret i studentgruppen.

For mig har PEL været skuffende egentlig. Sådan undervisningsmessigt har det været litt skuffende. Det har ikke været så praktisk. Og du har ikke følt, at det har haft så mye med læreryrket at gjøre, som man skulle trutt at ett pedagogikfag skulle have da. Men om det har med foreleserne at gjøre, om det har med interpretation af faget og læringsmål at gjøre. Jeg har ikke pejling (S2)

Når informanterne retrospektivt belyser formålet med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen, så siger de, at i PEL-faget skal du lære

- det, som du ikke lærer i andre fag
- det, som omringer fagene
- det, som er fundamentet i læreruddannelsen
- det, som er nødvendigt for at være klasselærer og for at kunne undervise
- det, som giver overblik og indblik i, hvad lærerprofessionen består af

Med udgangspunkt i denne overordnede formålsskildring, bringer interviewpersonerne en række tematiske momenter på bordet, som de enten har beskæftiget sig meget med, lidt med eller for lidt med i PEL-faget, men som de karakteriserer som fagområdets kerneområder.

Tematiske nodalpunkter i PEL-konstruktionen				
Oplagsloven	Læringsteorier	Klasseledelse	Flerkulturalitet	Specialpædagogiske udfordringer
LG06 – generel del	Læringsstrategier	Tilpasset oplæring	Mangfold	Elever, som har særlig behov
Skolekultur	Læringsstile	Undervisningsmetoder	Etnicitet	Mobning og konfliktløsning
Demokrati	Læringsmiljø	Evaluering	Samisk kultur	Vold i nære relationer – og seksuelle overgreb
Lærerens rolle i skolen som organisation – opgave, magt og etik	Relationskompetence	Skole/hjem-samarbejde		Barneværn & Pædagogisk, psykologisk tjeneste

*FIGUR 37: De ovenforstående temaer tales frem som så generelle (eller overfaglige), at de kun i ganske få tilfælde får opmærksomhed i undervisningsfagene.*

Når informanterne bliver bedt om at beskrive, hvad PEL-faget er, kan og skal, så bliver beskrivelserne nærmest automatisk koblet til, hvad undervisningsfagene er, kan og skal.

I de andre fagene så går det stortset på det å løse oppgaver. I matte var det en matteboka, som du sat og løste oppgaver i. Og i norsk så har du dikt og type romaner og sådanne, som du skal lese, fordi du skal løse noget i forhold til deg sjøl da. Du snakker ikke så mye om elevene. (NL1).

Det at jobbe som lærer er veldig mye mer end bare selve undervisningen i norsk og matte. Det er veldig mye arbeite i tillegg [...] I PEL bør man lære litt om de oppgavene som kommer i tillegg, og som man kanskje ikke hører så mye om i undervisningsfagene (S1).

Som det fremgår af citaterne, så er en væsentlig forskel mellem de to elementer i læreruddannelsen, at undervisningsfagene har *'studenternes-egen-fagspecifikke-læring'* som fokus, mens man i PEL-faget sætter fokus på *'folkeskoleelevens-læring'*. Og en anden markant forskel er, at mens undervisningsfagene har faget (og fagets didaktik) som fokus, så prøver PEL-faget at omfavne alt det, som lærerens arbejde består af ud over fagene.

Informanterne drager også praktikken ind i samtalen, da de karakteriserer PEL-faget. Fra deres synsvinkel er der potentiale for at lave mange korsveje mellem de to elementer i læreruddannelsen, men mens PEL næsten udelukkende beskæftiger sig med pædagogiske kundskaber, så fokuserer praktikken næsten udelukkende på studenternes færdigheder i klasseværelset.

Jeg føler, at PEL har lagt alt ansvar for ferdigheter på praksis. Og vi hører igjen og igjen, jamen det får du i praksis, det lærer du i praksis, det øver du på i praksis. Jeg føler, at PEL har lent sig veldig mye på praksis [...] Du skal knytte sammen teori og praksis i praksis. Men så får vi null hjelp til at knytte de trådene (S2).

Når jeg spørger **underviserne**, hvad der er formålet med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen, så fortæller de, at den enkelte undervisers akademiske baggrund og undervisningsmæssige erfaringer vil altid have indflydelse på *“hvordan man læser og forstår PEL-faget”* (U3). Men på tværs af feltet bliver formålet knyttet til disse fire hovedemner.

PEL skal give viden om

- skolens lovgrundlag
- hvordan man tager vare på elevernes læring
- hvordan man skaber et differentieret undervisningstilbud
- hvordan man håndterer klasseværelset

I tillæg til disse fire grundtemaer så er refleksionskompetence og tilegnelsen af et professionelt vokabular en væsentlig del af PEL-fagets overordnede bestræbelser.

Vi er veldig optatt av, at de lærer sig nogle fagbegreper, som de kan bruke. Og det har litt at gjøre med hele diskussjonen om status for lærere [...] Jeg tror, at status får man, hvis man kann sit fag. Man skal klare at begrunde og reflektere over og sette ord på, hvorfor har jeg gjort de valg, jeg har gjort? Jeg mener, at det er professionsgrunnlaget [...] Det, som binder hele greiet sammen, det er refleksjon. Elevene skal rett og slett kunne reflektere med utgangspunkt i teori, sådan at de skal kunne tage nogle hensiktsmessige beslutninger (U1).

Når underviserne bliver bedt om at sætter ord på centrale undervisningstemaer i PEL, så trækker de mange af de samme temaer frem, som studerende pegede på (jf. figur 37). Men de tilføjer dog, at PEL skal tvinge den enkelte lærerstuderende at se på sig selv som studerende og som kommende grundskolelærer. Dvs., at studenterne skal blive bevidste om

- sin egen læring og sin egen måde at gå i skole på. – Arbejdsindsats, studievaner, opgaveløsning, at møde til tiden og aflevere til tiden.<sup>31</sup>
- sit eget bidrag til grundskolen i Norge. - Hvorfor er jeg her, hvad vil jeg, hvad er jeg specielt god til, hvad bør jeg blive bedre til?<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> Dette fokuspunkt knyttes sammen med, at det er en generel udfordring i læreruddannelsen, at få lærerstuderende at bruge nok tid på sit studie.

<sup>32</sup> Dette fokuspunkt knytter an til det faktum, at mange, som starter på læreruddannelsen, har ikke læreruddannelsen som 1. prioritet, da de søgte ind på højere uddannelse. De har af samme årsag ikke gjort sig nogle grundlæggende tanker om, hvad slags lærere de vil være.

Da undervisere prøver at sette ord på, hvad PEL bidrager med i læreruddannelsen, så viser de til undervisningsfagernes utilstrækkelighed. De siger, at i undervisningsfagene er faget i centrum, og at alt det, som ikke direkte kan relateres til faget, bliver skubbet i baggrunden. I PEL er dagsordenen en anden. Her er folkeskolens formål og folkeskolens tværfaglige opgaver i centrum, og de fagspecifikke vinklinger får mindre opmærksomhed.

Vi prøver at lære dem undervisningsmetoder. Altså didaktikk og metodikken i hvordan vi gjør undervisning da. Og det synes jeg ikke fx matematikk her i Drammen gjør. Der lærer de veldig godt matematikk, men hvordan du omstiller det til den, som akkurat er blitt 6 år og ikke vet så mye, eller en 8-åring, som ikke har det norske språket inne [...] Vi jobber med den biten, og så får matematikklærerne lære dem faget matematikk. Det synes jeg er veldig typisk for den norske læreruddanning da (U3).

Årsagen til, at der er en merkbar forskjell mellom PEL-faget og undervisningsfagene er ikke kun fagernes logikk og formulerte læremål, men også, at de, som underviser i PEL, har kompetence til og interesse i at arbeide med de almenpædagogiske emner, mens faglærerne som regel har et annet ærinde i læreruddannelsen.

Underviserne bruker også praktikken som modvægt, da de beskriver PEL-fagets kendetegn og bidrag i læreruddannelsen. Det, som studenterne primært får i praktikken, beskrives som *"erfaring fra klasserummet og vejledning fra praksislæreren"* (U1). PEL-faget peger på den praksis, som venter studenterne etter endt uddannelse, men er ikke et øverum, som skal hjelpe studenterne at håndtere denne praksis. PEL-faget given derimod studenterne en teoretisk baggrund, således at de kan orientere sig om den profession, de uddanner sig til.

## 11.2 Teorier og teoretikere

Når jeg beder **nuværende og forhenværende studenter** pege på PEL-fagets centrale teorier, så fortæller de (1) at de mange teorier er et af de mest centrale kendetegn ved PEL, (2) at studenterne skal blive bekendte med udvalgte teorier, er en væsentlig bestræbelse i PEL, og (3) at PEL-fagets teorier er meget forskjellige fra de teorier, de møder i andre fagområder.

De teoretikere, som bliver fremhævet på tværs af PEL-moduler er John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Frederic B. Skinner, Howard Gardner, Albert Bandura, Rita & Kenneth Dunn.

De nævnte teoretikere bliver overvejende betragtet som tunge at læse og svære at relatere til skolens pulserende liv, men trods dette så skulle divergerende undervisningstemaer ofte forstås, forklares og begrundes med udgangspunkt i ovenforstående teorier. Dette var ikke altid så ligetil: En informant siger i denne henseende: *"Jeg husker, at da jeg satt og leste til eksamen, så var det mye, som var veldig abstrakt da. Jeg klarte ikkje at henge det på noget. Det var ikkje helt vannfast"* (NL2). Og en anden fortæller: *"Jeg vet hvem Vygotsky var, men hvordan hans teori linker inn i mitt liv som lærer, det ser jeg ikkje i det hele tatt"* (S2).

I henhold til informanterne, så har PEL-faget ikke nogle overordnede strategier, som kan anvendes til at løse teori/praksis-problematikken. De vanskelige teorier får lov til at være vanskelige. De henger i luften uden nogle synlig praksiskroge, og konsekvensen er ofte, at de går i glemmebogen efter et stykke tid.

Når jeg sad over for **underviserne** og bad dem udpege PEL-fagets centrale teoretikere, så fremhævede de samme personer, som studenterne havde fremhævet. Men i tillæg til disse, så viste de til Erik Erikson, Étienne Wenger, Mihalyi Csikszentmihalyi, Urie Bronfenbrenner, Alexei Leontjew og Georg Mead. Majoriteten af teoretikerne stammer fra psykologiens verden, men i henhold til underviserne, så bestræber man sig altid på at give de anvendte teorier et pædagogisk tvist og indhold.

Vi knytter jo de psykologiske teorierne inn til pedagogikken. Dvs., at vi arbeider ikkje med dem ut fra et psykologisk perspektiv alene [...] Vi ser på, hvordan du bruker Vygotsky i klasserummet, hvordan de tenker Piaget i forhold til elevs læring. Vi arbeider med de kognitive-, sosiale- og emotionelle prosesserne (U2).

Ud over disse internationale teoretikere, så fremhæver underviserne teoretiske input fra Tomas Nordahl, Terje Ogden, Peder Haug, May Britt Postholm, Halvor Bjørnsrud, Turid Moen og Gunn Imsen. Disse bidragsydere kender (og tager udgangspunkt i) den norske undervisningskontekst og bliver derfor en naturlig del af indholdet i PEL.

Når underviserne begrundes den teoretiske sammensætning, så siger de, at det gamle pædagogikfag havde sine egne teoretikere, og mange af disse teoretikere har (nærmest af sig selv) fulgt med over i det nye pædagogikfag. Men de påpeger samtidig, at de mange og mangeartede læremål, som er knyttet til læreruddannelsen fra 2010 gør, at det tematiske og teoretiske udpluk må blive en mikstur af det hele.

Hos oss er de klassiske disiplinene, psykologi, didaktikk, pedagogikk osv. puttet ind i samme fag [...] Så ett pent utvalg af de gode gamle og nogen udlandske og nogen norske. Det er det, jeg prøver at mixe sammen i dette her (U1).

### 11.3 Litteratur

Når jeg spørger ind til litteraturen i PEL, så siger **nuværende og forhenværende studenter**, at overordnet er litteraturen i PEL sværere at forstå end litteraturen i uddannelsens andre moduler.

Informanterne deler den anvendte litteratur op i teoretiske grundbøger, som er abstrakte og svært tilgængelige og metodiske/didaktiske bøger/tekster, som er lette at læse, relevante og brugervenlige.

De teoretiske grundbøger, som udgør største delen af den samlede litteratur, beskrives som *”veldig, veldig teoretiske og har ikkje nogen connection til læreryrket i det hele tatt [...] De har ikkje inneholdt nogle praksiseksempler i det hele tatt”* (S2). Eller som *”veldig dybdgående. Det, som ligger veldig i bunn, føler vi da. Og det er det, som kanskje er vanskeligst at sette ut i praksis”* (S3).

De lettere bøger får bedre skudsmål og beskrives som autentiske og virkelighedsnære. De inddrager episoder fra virkeligt lærerliv, og læseren kan mærke, at forfatterne har stået i en undervisningssituation selv og derfor ved, hvad de snakker om.

En nyuddannet lærer, som drager en parallel mellem studielivet og lærerlivet, siger:

Jeg kunne bedre lide de bøger, som var lette at lese og anvendelige. Og det er de bøkene, som jeg har spart på [...] Jeg har solgt en del af de tungere bøkene. Det, jeg sitter igjen med, er bøger med kanskje 250 sider, som det står veldig konkret når det handler om mobbning, forebyggelse og håndtering, hvordan man kan jobbe med klasseledelse på en god måte, hvordan man kan jobbe med vurdering (NL2).

Flere informanter fremhæver bøgerne *“Elevens læringsmiljø – lærerens muligheter”* (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009) og *“Undervisningslære. Eksempler, ideer og refleksjoner”* (Grepperud & Skrøvset, 2012), som praksisnære og læsevenlige bøger.

PEL-fagets litteratur er hovedsaglig på norsk – skrevet på norsk eller oversat til norsk. Men de studerende har også fået enkelte engelske tekster, som er blevet lagt ud på fronter som pdf-filer. De engelske tekster får generelt tvivlsomme skudsmål: *“Vi har hatt tekster på engelsk. Men det har ikke været så mye [...] Men da bliver det pludselig tungt. Det er jo tungt språk, og så på et andet språk igjen”* (S1).

I PEL-faget læser man hovedsaglig sekundær litteratur. En student, som har været udvekslingsstudent et semester, beskriver forskellen mellem den norske og den udenlandske læreruddannelse på følgende måde:

Jeg tog et semester på et engelsk universitet. Da leste jeg originale teorier fra Dewey for første gang. Det var kjempe tungt, men også ganske morsomt, fordi da følte man sig som en skikkelig akademiker. I England var det liksom bara forventat, at man brukte hans tekst til den teksten, du skulle skrive om, så det var ikke et alternativ at gå udenfor (S2).

Interviewpersonerne siger, at forskningslitteratur (forstået som PhD-projekter, peer-reviewed artikler og metaundersøgelser) ikke fylder meget i undervisningen og ud over John Hatties og Thomas Nordals bidrag, så fremhæver de ikke specifikke forskerteams, hverken norske, nordiske eller fra den engelsktalende verden.

Informanterne fortæller, at de som regel bliver informeret om forskning og centrale forskningsresultater i de grundbøger, som indgår i undervisningen.

Når jeg spørger studenterne, hvorfor man bør læse forskningslitteratur på en lærerhøjskole, så er der flere studerende som forholder sig skeptisk, og som sætter spørgsmålstegn ved forskningslitteraturens relevans. En student udtaler sig om Hatties empiriske bidrag og siger:

Vi har stortsett etterhvert fått beskjed om, at vi ikke kan bruke ham, fordi han jo bare har samlet andres forskning. Men vi har jo hørt om ham. Jeg tror at mange har hørt om ham, fordi vi følger med på utdanningsnyheter utenom høyskolen. Men det er egentlig det indtrykket jeg har, at han kan vi ikke bruke (S1).

Oplæringslova og LG06 fremhæves som væsentlige dokumenter i PEL, mens grundlæggende færdigheder, overgange i skolen og folkeskolens læremidler, som også er en del af PEL-fagets forventede læringsudbytte, får begrænset opmærksomhed.



Vi har snakket om grunnleggende ferdigheter. Men vi har ikke knyttet det opp mot noget. Eller veldig litt helt konkret, hvordan vi gjør det. Vi veit, at vi skal have det i bakhovede hele tiden – lese, skrive, regne og det muntlige og IKT. Vi veit, at det skal vi alltid tenke på. Men vi har vel ikke hatt så mye om, hvilke aktiviteter passer til ulike fak for eksempel (S3).

Om folkeskolens læringsmidler sier en student: *"Jeg har aldri sett en skolebok i PEL. Aldrig"* (S2). Og en annen sier: *"Vi har jo snakket om elektroniske læremidler. Men jeg kan ikke huske overhoved at vi har snakket konkret om det"* (S3).

Når jeg spørger **underviserne**, hvad der kendetegner litteraturen i PEL, så sier de, at den anvendte litteratur alltid vil bære præg af underviserens teoretiske præferencer, men overordnet kan man nok si, *"at de anvendte bøger er teoretiske. Det er lite med cases. Det er en veldig teoretisk tilnærming til lærerfaget"* (U3).

Litteraturudvalget er som helhet præget af, at PEL-faget består af mange og divergerende læringsmål. Dette faktum gjør, at de modulansvarlige ofte føler sig tvunget at anvende en grundbog, som er strukturert på sådan en måte, at den 'siger lidt om det hele'.

Det er for vanskelig at finde relevante artikler som er så lette, at jeg kan bruke dem på studentene. Jeg skal jo få disse sinnsykt mange kulpunkt dekket i pensum under et bestemt sidetal. Og det er nesten umulig at gjøre det, hvis du ikke tager en lærebok, som allerede har tenkt det igennem [...] Så vi er alt for avhengige av lærebøker for at få disse tingene at gå i hop (U1).

Vi bruker nok for mange antologier, som gjør, at det bliver for springende. Og for lidt i dybden. På 15 studiepoint har vi omkring 1500 sider pensum. Og da er det nogle antologier og da bliver det veldig fort for litt om mye. Uden at du får gått i dybden med noget (U2)

Underviserne har studieplanerne med til interviewsamtalen. Det første jeg legger merke til, når vi bladrer i litteraturlisten, er, at den litteratur, som blev anbefalet i Rammeplanen (2012-2016) bliver næsten ikke anvendt. Studentene på HSN læser hovedsagelig norsk litteratur og hovedsaglig sekundær litteratur. Underviserne fortæller dog, at de nogle gange kan finde på at kopiere originale artikler fra fx Vygotsky og Dewey, med den hensigt, at de studerende skal se *"hvad slags språk det er skrevet i"* (U1).

Forskningsartikler bliver anvendt i begrenset omfang. Når det sker, så stammer artiklerne som regel fra *"Norsk Pædagogisk Tidsskrift"*. I de tre litteraturlister fremgår det, at de studerende skal læse nogle sider i bogen *"Synlig læring"* (2013), som Hattie har forfattet, og nogle sider i bogen *"Synlig læring – hvordan bliver vi lærere?"* (2014), som Hattie og Yates har udgivet.

Underviserne fortæller, at studentene hovedsagelig får indblik i forskningsviden via de grundbøger, som anvendes i modulerne. Grundbøger, som figurerer på litteraturlisten, i to eller tre moduler er Postholm, Munthe, Haug & Krumsviks trebindsværk *"Elevmangfold i skolen"* (2011a), *"Lærerarbejde for elevens læring"* (2011b) og *"Lærer i skolen som organisation"* (2012). Dette værk er skræddersyet til PEL-faget i den norske læreruddannelse. Gunn Imsens bog *"Elevens verden"* (2011) bliver også anvendt i to af de tre moduler.

PEL-underviserne er bevidste om, at det er pålagt dem at arbejde med folkeskolens læremidler, overgange i skolen og grundlæggende færdigheder, men af forskellige grunde bliver dette krav ikke håndhævet i tilstrækkelig grad. En årsag er, at disse undervisnings-temaer hører mere naturligt hjemme i undervisningsfagene. En anden årsag er, at PEL-underviserne ikke har de nødvendige kompetencer og det nødvendige materiale ved hånden.

Man ser at matematikk har købt et læremiddelskuffert. Men vi i PEL ikkje har noget [...] Fx kommer iPad'er inn på mange skoler, men vi har ikkje mulighet for at kunne undervise i den type digital forståelse. Dvs., at der er et mismatch imellem, at vi skal have grunnleggende ferdigheter i alle fag, og fremdeles så mangler vi det inde i PEL-faget på ordentlig vis. (U2)

Oplæringsloven og specielt LK06 bliver italesat som PEL-fagets mest centrale dokumenter, fordi disse dokumenter sætter ramme om det arbejde, som studenterne er på vej ud i.

Underviserne understreger, at et kendetegn ved litteratur i PEL er, at den opdateres gennem hele semestret. Hvis der sker noget spændende i undervisnings- og uddannelsesverdenen, så bliver det sat på litteraturlisten og inddraget i undervisningen, og de studerende får tilsendt relevante tekster eller artikler. På den måde har PEL altid fingeren på pulsen og er følsom overfor de udfordringer og debatter, som sker i folkeskolen (eller omkring folkeskolen).

## 11.4 Undervisningsmetoder

Når jeg beder **studerende på 4. årgang** og **nyuddannede lærere** gøre mig bekendt med, hvilke undervisningsformer, der bliver anvendt i PEL, så svarer de nærmest enstemmigt, at den alt dominerende undervisningsform er læreroplæg ved hjælp af Power Point.

Underviserne leste op af PowerPoint. Det var stort sett det. Det var ikke meget af at vise andre metoder [...] Det var stort sett bare forelesninger. Egentlig [...] Lærerne underviste i relationer og klasseledelse ved at vise en PowerPoint. Og at snakke om det (NUL1).

At powerpoint præsentationer med efterfølgende diskussioner var den mest anvendte undervisningsmetode skabte til tider forundring blandt studenterne. En informant siger bl.a. *“Vi lærer om at have variation i undervisningen, men så har de det ikke sjøl engang.* (S3). En anden informant siger: *“De lærerne, vi har her, bør jo kunne være sådanne type lærere, som de forteller os, at vi skal være. Og det synes jeg ikkje, at de er de aller fleste”* (S1).

I henhold til informanterne så er der ikke nogen markant forskel på undervisningsmetoderne i PEL og i undervisningsfagene. Bestræbelserne på at gøre undervisningen eksemplarisk får for lidt opmærksomhed i samtlige fag. En informant formulerer sig således om den sag: *“Undervisningen var ikkje praksisrettet. Jeg jobber i en første klasse. Jeg kunne jo ikkje undervise på sådan en måde. Det var ikke eksemplarisk modulering, hvis man kan kalde det det”* (NUL 2). En anden fortæller: *“Bare det ordet modulering lærte jeg av en lærer i praksis. Jeg hadde ikkje hørt det på høyskolen. Så det var sådan. Å ja, er det sådan. Å ja, er det det, det hedder. Takk. Det er tjekt at vite”* (S2).

Informanterne fortæller dog, at de har haft undervisere, som har suppleret PP-præsentationer ved at anvende

- caféundervisning
- stationsundervisning
- filosofiske samtaler
- plenum- eller cirkeldiskussioner

Disse tilgange får som helhed gode skudsmål. De skaber større engagement blandt de studerende, og de giver mulighed for, at flere praksisrettede islet kan bringes på banen.

I henhold til informanterne så er undervisningskvaliteten i større grad personbetinget end fagbetinget. Og når studenterne vurderer undervisningens kvalitet og relevans, så differentierer de mellem undervisere, som har erfaring som grundskolelærere og undervisere, som har en anden uddannelsesmæssig baggrund. Og på en brugbarheds- og troværdighedsskala lancerer 'erfaringer-fra-folkeskolen' noget højere end 'akademisk-niveau'.

Det er min oplevelse, at de forelesere, som vi har hatt, og som kan fortelle mig, at jeg har jobbet som lærer i så mange år, de er mye flinkere til at få med oss og til at kunne gi oss relevante eksempler end de, som ikke har (S1).

Det har været undervisning på et høyt og abstrakt nivå. Jeg klarer ikkje at holde munn, så jeg spørger og siger, at jeg savner det, praksisbiten. Og så siger foreleseren. Jeg har ikkje erfaring fra skolen. Dette er ikkje mitt felt, så det kan jeg ikkje sige noget om. Og så tenker jeg, hvorfor er du PEL-foreleser da? Æh. Det er litt som, at du underviser i videregående i spansk, så kan du ikkje spansk (S2).

Selv om nogle undervisere har været bedre at inddrage praksis og at vise til praksis, så har tendensen dog været, "at hovedfokus og 90% av PEL har vært kunnskap" og ikke konkret færdigheds- og kompetencetræning. Studenterne understreger, at færdigheds- og kompetencemål kræver et andet øvelsesrum end PEL-faget har til rådighed, og de sætter i denne forbindelse spørgsmålstegn ved, om der er en korrelation mellem at være god til at læse og skrive akademiske tekster (og dermed få en god karakter i PEL) og at kunne håndtere klasserummet, når man er færdiguddannet.

Når jeg beder **underviserne** sætte ord på, hvad der kendetegner undervisningsmetoderne i PEL, så siger den ene underviser: "*Vi har en lei tendens til å forelese for mye*" (U2). En anden siger: "*Jeg tror nokk, at den gennemsnitlige lærerstudent, som kommer ut her i fra, vil sige, ja, vi har mest sittat og fått gjennomgått ting*" (U1). Og en tredje siger: "*Det, som serpreker PEL-undervisning, er nokk grupperefleksjoner over en powerpoint*" (U3).

Når underviserne funderer over, hvorfor frontalundervisning er den dominerende undervisningsmetode, så er hovedforklaringen, at PEL-faget er et obligatorisk fag. Holdene er store, og mulighederne for at lave et andet pædagogisk setup er begrænset.

Når de tre undervisere beskriver de metoder, som de selv anvender, så har de alle variationen som formål. Hvordan de griber opgaven an er dog lidt forskelligt, men diverse dialogfora og refleksionsopgaver, bliver nævnt som eksempler. En underviser fortæller derudover, at han jævnligt besøger lokale grundskoler sammen med studenterne. Studenterne tager billeder af

skolerne og efterfølgende analyserer de billederne for at få øje på, hvad der kendetegner grundskolen som læringsmiljø.

Informanterne er ikke enige om, hvorvidt undervisningen i PEL bør være mere eksemplarisk end anden undervisning på højskolen – men de har en fornemmelse af, at den er det. En underviser siger i denne forbindelse: *”Svert mange av vore faglærere har ikkje didaktisk bakgrunn. Har ikkje didaktisk interesse. Dom er faglærare. Og det er klart, at når studenterne får sådan ett tilbud i nogle av fagene, så blir det veldig mye af den undervisningslæran som hægtes på oss”* (U1).

## 11.5 Eksamensformer

Når jeg spørger **nuværende** og **forhenværende studerende** om eksamensformen i de tre PEL-moduler, så siger de, at eksamensformen har varieret fra modul til modul. Hvad enten eksamen har været skriftlig eller mundtlig, så har eksamensspørgsmålene altid været knyttet til modulets læringsmål, men de gældende læringsmål er så mange, at én enkelt eksamen på ingen måde kan give et adækvat billede af, om studenten kan det, som han skal.

Om gruppeeksamener siger en informant:

Fx i PEL 1. Fire i gruppe som får samme karakter. Det er en oppgave. Jeg tror ikkje, at det er muligt at se hvorvidt alle vi fire har opnått alle de målene bare på den ene eksamen, som vi leverte. Så det er litt ulempen der, tror jeg da. En sådan type eksamen (S1).

I henhold til informanterne er det primært studenternes kundskaber og teoretiske viden, som bliver vurderet til eksamen. Om de mundtlige PEL-eksamener siger de:

Det var mye at spytte ud så mye mundtlig information til eksamen. Jeg husker, at jeg satt og fortalte og fortalte og fortalte til eksamen. Ikkje sandt? Fordi jeg føler, at det var kunnskapsmålene, som der var fokus på til eksamen. Ikkje de andre [...] Det handlede om at gjentake information (NUL 2).

Vi fikk ett spørsmål eller ett tema, som vi skulle forberede og give en liten presentation – eller snakke lidt om da. Og jeg skulle fx snakke om Piaget ett eller andet. Så var det bara at sitte og prata litt om teorien, og så fikk jeg oppklaringsspørsmål etterpå. Så ikkje noget praksis der. Ikkje noget caser. Ikkje noget undervisningsoplegg (S2).

Informanterne er ikke enige om, hvorvidt det har været lettere eller sværere at bestå et PEL-modul end et af uddannelsens øvrige moduler. En forskel har dog været, at kriterierne for, hvad man skal være i stand til, for at bestå en PEL-eksamen har været mere diffuse end i undervisningsfagene. En informant fortæller i den forbindelse, *”at PELen er litt mere åpent for fortolkning [...] Mange siger, at i PEL kan du bare snakke dig igennem. Det kan du ikke i undervisningsfagene. Der må du faktisk kunne noget”* (S2). En anden siger: *”Jeg synes, at det har været lettere at vite, hvad som kreves for at få en god karakter i fagene end i PEL [...] I norsk og matematikk så er det på en måte riktigt eller galt i langt større grad”* (S1).

Som det fremgår af ovenforstående, så har PEL-faget en anden indholdsmæssig konsistens end undervisningsfagene. PEL er ikke et facitfag, men et fag hvor du skal holde forskellige

teorier og/eller fænomener op imod hinanden og argumentere for mere og mindre gunstige beslutninger.

Når **underviserne** bliver bedt om at karakterisere eksamensformen i de tre PEL-moduler, så viser de til styringsdokumenterne. De gør dog opmærksom på, at læringsmålene for det enkelte modul er så mange, at det er helt urealistisk at teste, om studenterne ´ved det`, som de skal vide, og ´kan det`, som de skal kunne i de anvendte eksamensformer. Samtlige PEL-eksamener finder sted på højskolen (og ikke ude i praksis), og dette betyder, at kundskabsmålene pr. automatik kommer til at overskygge færdigheds- og kompetencemålene til eksamen.

Vi kan ikke se, hvad de rent faktisk gør. Men vi kan få dem at reflektere rundt disse ferdighederne og den generelle kompetansen [...] Og så tenker jeg, at hvis dem klarer at reflektere rundt det, så er det iallfald første steg i forhold til at de klarer og gøre noget med det. Men i realiteten at skulle sjekke på en eksamen, om dem kan vejlede og give omsorg til den enkelte elev. Det er jo ikkje mulig [...] Vi kan ikkje sjekke det, men vi kan sjekke nogle refleksjoner rundt det (U1).

Underviserne betragter de anvendte eksamensformer som utidssvarende og uinspirerende, og de ser det som et stort dilemma, at eksamensmetoderne ikke er blevet ajourført og tilpasset den læremålsstyrede undervisning.

## **11.6 PEL-moduler: Samarbejdet med undervisningsfag og praktikken**

Når jeg spørger **nuværende** og **forhenværende studenter** om samarbejde mellem PEL og undervisningsfagene, så siger de, at det hører til sjældenhederne, at temaer, som man arbejder med i undervisningsfagene, bliver taget op i et PEL-modul og omvendt.

Eksempler fra matte og norsk bliver ikkje behandlet i PEL. Ikkje i det hele tatt. Ikkje noget med at matte-læreren kommer inn i PEL en time eller en dag. Og omvendt. Jeg har måske hatt 1 eller 2 norske eksempler i de 3 år i PEL (S2).

Informanterne siger, at det er noget, der tyder på, at underviserne mangler at forventningsafstemme, hvad man skal lære hvor, og resultatet er, at studerende ofte brænder inde med deres spørgsmål og frustrationer. Det manglende samarbejde bliver italesat som den store *“faldgrube i læreruddannelsen”*, og konsekvensen af det manglende samarbejde er større for PEL end for undervisningsfagene, fordi *”at du kan ikkje lære dig at undervise uten at trække ind fagene”* (S2).

Når jeg spørger studenterne om samarbejde mellem PEL-faget og praktikken, så viser de til normen på HSN, som er

- at i nogle semestre kommer repræsentanter fra PEL-faget på praksisbesøg og får derved et lille indblik i, hvad de studerende foretager sig i praksis
- at efter hver praktikperiode har de studerende praktikopsamlings, hvor PEL-lærere og lærere fra undervisningsfagene er sammen med de studerende i en dag

- at i nogle semestre bliver praktikopgaven skrevet i et PEL-modul, og i skriveperioden får praktikken mere opmærksomhed i disse moduler end i andre moduler

Informanterne fortæller, at da praktikperioden var afsluttet, så gik man i gang igen med den teoretiske undervisning, og studenternes praksisoplevelser svandt hen. En informant siger: *”Det er på en måde sådan. Nå, praksis færdig. Nu fortsetter vi med teorier og det, som vi har snakket om i PEL. Altså praksis føles som en liten boble for sig selv, som ikkje blir tatt inn bortsett fra arbeidskravene”* (S2). En anden siger: *”Alt vi har erfaret er relevant for PEL, alt kan jo trekkes ind. Du vet, nå har jeg været 4 uker i praksis, skal vi ikke snakke om det? Men vi er bare gått videre”* (S3).

Når jeg spørger interviewpersonerne om samarbejde mellem de tre PEL-moduler, så siger de, at indholdsmæssigt havde de 3 moduler det til fælles, at de handlede om almene problemstillinger. Men da uddannelsen er modulopbygget, og da de 3 PEL-moduler er på programmet i henholdsvis 1., 4. og 5. semester, så kunne det være svært at få øje på et reelt samarbejde mellem modulerne.

Modulerne var selvstendige, hver for sig. Vi havde forskellige forelesere de tre år, så det var ikkje så veldig mye som var ligt. Eller det hang ikkje så veldig mye sammen. Det virkede som den hadde PEL 2, og den hadde PEL 3, og den hadde PEL 1. Da underviste de i det (NUL 1).

Progressionen (og overgangen) fra PEL 1, PEL 2 og PEL 3 var med andre ord ikke noget, som blev italesat i undervisningen.

Når jeg sidder over for de enkelte **undervisere** og spørger ind til samarbejde mellem PEL-faget og undervisningsfagene, så fremgår det, at udover at den modulopdelte uddannelse afmonterer progressionstanken, så har den heller ikke gavnet samarbejde mellem PEL og undervisningsfagene. Som helhed kan man sige, at samarbejde er begrænset, men der findes dog kolleger, som har et godt og gunstigt samarbejde. Dette samarbejde er betinget af

- kemi – dvs., om underviserne kender hinanden og kommer godt ud af det sammen
- logistik – dvs., om underviserne har kontor på samme campus eller i samme bygning

Studenternes praktik (og specielt praktikopgaven) er en slags brobygning mellem PEL og undervisningsfagene, fordi man har bestemt, at praksisopgaven skal være en fællesopgave, som både skal indeholde elementer fra PEL og fra undervisningsfagene.

Når vi er begynt at diskutere, hvad skal ind i sådan en fellesoppgave, så skal der en fagdidaktisk del inn og en pedagogisk del inn. Og da lærer jeg veldig mye om de andre fagene (U1).

Vi prøver at have felles oppgaver mod praksis. Men det er litt uligt, hvordan det lykkes [...] Vi har jobbet ut sådan nogle modeller. Fx relationsmodellen, hvor PEL ser på, hvor tydeligt jobber de med mål i forhold til den aktiviteten, som faget gir. Hvor tydelig jobber de med vurdering? Og hvordan kann elevene måle seg sjøl om de er på vej til at nå målet sitt? (U2).

Som citaterne viser, så betragtes disse spredte samarbejdsopgaver som gunstige, fordi de dels giver indblik i hinandens måde ´at tænke på` og dels giver indblik i hinandens ´bidrag til lærerprofessionen`.

Når underviserne sætter ord på samarbejde mellem PEL og praktikken, så viser de til, at forskellige undervisere har forskellige måder at etablere et sligt samarbejde. Der findes undervisere, som inviterer samtlige praksislærere ind på højskolen før praktikken for at informere om krav, forventninger og centrale læremål/emner. Og der findes undervisere, som har en væsentlig mindre forbindelse til praksisskolerne og praksislærerne.

Når underviserne reflekterer over, hvilken rolle studenternes praksiserfaringer spiller i PEL-faget, så er de enige med studenterne i, at praktikken har en tendens til at blive væk i den daglige undervisning. En informant siger: *”Det, som de studerende har oplevet i praksis, bør kunne tages opp i undervisningen i PEL, men det bliver liksom sluppet der, og så fortsætter vi bare. Jeg ville ønske, vi gjorde det annerledes da”* (U3).

Årsagen til, at praktikken ikke får større opmærksomhed i PEL-faget skyldes dels gammel vane og dels de mange læringsmål, som skal nås på relativt kort tid i det enkelte PEL-modul.

Når jeg beder underviserne forklare mig, hvordan de tre PEL-moduler samarbejder, så viser de til, at de tre moduler har den samme overordnede benævnelse *”Pædagogik og elevkundskab”*, og dermed signaliseres det, at modulerne hænger sammen. Men modulerne er korte, de har hver deres læremål, de er spredte ud over uddannelsesforløbet, og de eksamineres hver for sig. I praksis bliver de derfor betragtet som

selvstendige moduler. Forståelsen ligger permanent i forhold til, hvad du skal. Når jeg har PEL 1, så har jeg et mandat. Har jeg PEL 2, så har jeg et nyt mandat. Men underviser man i flere PEL-moduler, så kan man se en sammenheng. De, som ikkje gjør det, har måske sværere ved at se sammenhengen (U2).

Som citatet viser, så er sammenhængen i de tre PEL-moduler (og samarbejde mellem de tre PEL-moduler) i høj grad betinget af, om én og samme underviser går igen i to eller tre moduler, eller om vedkommende kun er knyttet til et enkelt modul.

### **11.7 PEL-faget i retrospektivt lys – hvad kan det bruges til?**

Da jeg spørger **studerende på 4. årgang** og **nyuddannede lærere**, hvordan de kan bruge det, som de har lært i PEL, når de står i skolekonteksten, så siger de, at PEL-fagets indhold har en slig konsistens, at det kan være svært at kvantificere og sætte på formel. Men de er alle enige om, at det, som de har lært i PEL, ville de ikke være foruden.

PEL-faget bliver beskrevet som et fag, som giver studenterne overblik over professionen og en grundlæggende forståelse for folkeskolediskursen. En informant siger, at PEL har givet ham *”mere tyngde. Du ved mere hvad du snakker om. Du har litt mere med dig. Du har litt mere forståelse for, hvordan ting fungerer”* (NUL 1).

I tillæg til dette, så beskrives PEL som et fagområde, som

- giver studenterne "*kunnskaper og knager*" at hænge nye ting på, som handler om professionen (NUL 2)
- gør studenterne "*bevisste*" om alt det, som er på spil i skolekonteksten (S1)
- giver studenterne "*en innsikt*" i feltet, som de ikke har fået andetsteds fra (S2)
- giver studenterne "*et fundament og et professionelt grundlag*", som får dem at føle sig mere trygge, da de gør sin entré i praksisfeltet (S3)

Som det fremgår af italesættelserne, så er PEL-faget først og fremmest et overblik-, indsigt- og forståelsesfag, som sætter lyskasteren på professionen og gør de studerende bevidste om, hvad der er på spil (og hvad der venter dem), når de bliver ansatte som lærere i grundskolen.

I henhold til informanterne, så er PEL-fagets akillessene, at faget overvejende anskuer praksisfeltet fra afstand og ikke bestræber sig på at give de studerende konkrete værktøjer.

Det, som PEL mangler i mitt hoved er at snakke om undervisningsmetoder og klasserummet. Og hvad du gør der [...] Vi har lært mye om, hvad problemerne er. Men ikkje nødvendigvis, hvad man kan gjøre for at løse problemerne eller utfordringene. Så vi mangler en bro. Eller PEL mangler en bro (S2).

En andet kendetegn ved PEL er diskrepansen mellem PEL-fagets ambitioner (læs: antal læringsmål) og modulernes størrelse.

Det, som er så vanskeligt med PEL-faget, det er, at det er så enormt stort. Det skal innebære så mye. Og dette gjør, at det bliver veldig sådan fugleperspektiv på det. Mye af kritikken om PEL er, at man skulle ønske, at man havde mere af det, som er praksisnært. Men når emneplanen er så svær, det er jo enormt mye, vi skal kunne, ikkje sandt? På nogle måneder, på et semester, så føler du bare, at her er det bare at henge på i svingen og forsøke at lære mest muligt før eksamen (NUL 2).

For at dække det hele, så sætter underviserne undervisningshastigheden op. De studerende får lidt af det hele, men de kommer ikke til bunds med noget som helst.

Når jeg interviewede **underviserne** og spurgte ind til, hvordan det, som studenterne lærer i PEL, vil påvirke deres ageren i grundskolen, så er de enige om, at PEL-fagets bidrag har en uerstattelig betydning for studentens forståelse af den profession, han er på vej ind i.

Underviserne opfatter og omtaler ikke PEL-faget som et redskabsfag, men som et fag, som lærer studenterne at betragte skolearbejde og undervisningsopgaven fra

- elevens synsvinkel
- en anden elevs synsvinkel
- lærerens synsvinkel
- skolens synsvinkel
- samfundets synsvinkel

I tillæg til at disse forskellige 'betragtemåder', så giver PEL-faget de studerende en viden om og nogle retningslinjer for, hvordan man bør gribe lærer- og undervisningsopgaven an. Studenterne får nogle idéer og metodiske indsigter. Årsagen til, at der retrospektivt stilles spørgsmålstejn ved idéernes brugbarhed skal findes i selve mødet mellem den nyuddannede



lærer og det etablerede skolesystem. En underviser pointerer i denne sammenheng, at når dimittenderne bliver ansatte i grundskolen, så

står de dødsens alene [...] Og det er mye sådan en stemning i skolen med at si, ja, vi lærte ingenting på lærerskolen. Det var først, når vi kom ut i skolen, at vi lærte noget. Du kan bare glemme alt, du har lært, og så skal du begynne her hos oss. Så skal vi lære dig (U1).

Overgangen fra læreruddannelsen til grundskolen bliver sammenlignet med et kultur-sammenstød, og italesettes som en af de største utfordringer i læreruddannelsens (og PEL-fagets) fremtidige utvikling.

## 11.8 PEL-fagets størrelse og plassering i læreruddannelsen

Når jeg beder **forhenværende** og **nuværende studerende** vurdere PEL-fagets størrelse i den nuværende læreruddannelse, så drager de undervisningsfagene og praktikken ind i samtalen, og budskapet er ikke til at tage fejl af:

Jeg ville ihvert fall øke praksissen, fordi det er vel der, jeg føler, at man lærer [...] Man lærer så mye i praksis. Og PEL-faget giver jo mye mere mening, jo mere du er i praksis [...] Praksissen er så viktig for at få noget ut af PEL-faget på en måte. Ikkje sandt? Du kan sitte og læse dig grøn på teorier og kunne en masse om didaktikere og teoretikere og forskere og hvad de har gjort før, og hvad de har fundet ut af, men du veit ikkje så mye før du står i klasserummet og ser disse barna. Du ser de, som sliter, du ser mangfold, og du ser ja... (NUL2).

Samtlige informanter italesetter praktikken som det primære læringsrum i læreruddannelsen. Praktikken beskrives som "*den helt konkrete øvingen*" (S1). Uden lange praksisperioder og systematisk bearbejdelse af studenternes praksiserfaringer vil PEL-faget komme til at fremtræde i en amputeret udgave. Informanterne er derfor enige om, at PEL-faget i sin nuværende udformning ikke bør fylde mere i læreruddannelsen, men hvis man lavede en ny konstruktion mellem PEL og praktikken, så kunne PEL-faget godt tildeles flere ECTS-point.

Når informanternes ser isoleret på PEL-fagets størrelse, så er det fagets praksisrelevans, som er omdrejningspunktet. Og i denne forbindelse kommer PEL-faget til kort.

Der er veldig mange lærere her i Norge, som slutter etter det første året. Eller ganske få år. Og det, tror jeg er fordi at vi blir ikke godt nok forberedt på den reelle lærerhverdagen på en måte. At høre om Vygotsky og alle disse andre, det forbereder dig ikke til at stå i klasserummet en hel dag, 5 dager i uken, og alt andet, som hører med det (S1).

Når jeg spørger **underviserne** om PEL-fagets størrelse i den nuværende læreruddannelse, så er de ikke helt enige om svaret. En underviser mener, at hvis PEL-faget skal dække alt fra professionskundskab til pædagogik, som tilfældet er i dag, så råder PEL-faget over alt for få ECTS-point og alt for få ugentlige undervisningstimer. Vedkommende argumenterer for, at man skulle have et professionsfag i læreruddannelsen, som samlede alle trådene, og derudover skulle pædagogik været et fag på linje med undervisningsfagene. En anden underviser mener, at PEL-faget er for lille i forhold til alle de mange læringsmål, som faget dækker over. Og en tredje siger: "*Mange studenter kommer fra videregående, og da er det*

*faget norsk og matte og samfunnsfag, det kjenner de fra før av. Og så får de bare liten bit PEL ad gangen. Jeg begynner at tenke, at det kunne være fint at få alt på ett år” (U2).*

Som det fremgår af citatet, så kan man ikke uden videre sammenligne PEL-faget med undervisningsfagene, fordi de studerende har en betragtelig ´før-viden`, da de møder matematik, norsk, engelsk som læreruddannelsesfag. Dette privilegium har PEL-faget ikke, og derfor skal PEL ikke kun betragtes som et grundfag i læreruddannelsen – men også som et fag, hvor man må starte fra grunden. Dvs., som et fag, som kræver tid og gode omstændigheder, for at gøre en forskel.

## **11.9 Summa summarum**

De forrige sider skal opfattes som en tekst, som er blevet til med basis i 8 semistrukturerede interviews. Læseren skal være opmærksom på, at interviewguiden, som blev formuleret på forhånd, ledte de 8 interviewpersoner ind på udvalgte didaktiske kategorier og har derfor været bestemmende for den data, som er blevet genereret i interviewlokalet.

Knytter vi an til problemformuleringen og spørger, hvad der er formålet med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen, så er det tydeligt, at nuværende- og forhenværende studenter har en forestilling om, at de pædagogiske fag ikke kun skal være orienteret mod praksis, men at det skal give studenterne færdigheder og redskaber til at håndtere praksis. Dvs., at det er undervisningskompetencen forstået som (at-handle-i-klasseværelset-som-lærer), som bør være fagets primære bidrag. Det forholder sig anderledes med underviserne. De er enige om, at de pædagogiske fag i læreruddannelsen skal have praksis som horisont, men i stedet for at give studenterne konkrete redskaber til at handle i praksis, så handler det almenpædagogiske projekt i læreruddannelsen primært om, at få studenterne at forstå praksis, at få overblik over praksis, at kunne sætte faglige ord på praksis og at kunne reflektere over forskellige aspekter af praksis. Dvs., at det er lærerkompetencen forstået som (at-vide/at-tænke/at-føle-som-lærer), som indrammer fagets aktivitetsradius.

At den pædagogiske diskurs cirkulerer omkring lærerkompetencen bliver også synligt i alle de didaktiske valg, som træffes inden for diskursens imaginære vægge – lige fra indhold, litteratur, teorier og til undervisnings- og eksamensmetoder.

På næste side har jeg med basis i interviewanalysen lavet en illustration, som viser, hvordan den pædagogiske diskurs tager sig ud, når den træder frem i forskellige didaktiske kategorier.

Formål	Indhold	Teorier	Litteratur	Undervisningsmetoder	Evalueringsskemaer - metoder	Samarbejde/samspil	Effekt/nytteværdi
<p>Vi har en forventning om at PEL er "undervisningslære og didaktik – og næsten bare det". Vi skal få nogle <b>redskaber, metoder og tips</b> i forhold til klasseledelse og undervisningsmetoder</p>	<p>- Oplagsloven &amp; LG06 - Skolekultur - Demokrati - Lærers rolle, opgave, magt og etik - Lærings teorier, strategier, stile og miljø - Relationskompetence - Klasseledelse - Tilpasset undervisning - Undervisningsmetoder - Evaluering - Skole/hjem samarbejde - Flerkulturalitet - Specialpædagogik</p> <p>- Et fokus på den enkelte student – hans studievaner, stærke og svage sider, interesser og særlige bidrag til den norske folkeskole</p>	<p>Studenterne: Teoriene er PEL-fagets særkende, og de er ofte meget "abstrakte" og svære at knytte til praksis</p> <p>Psykologiske teorier: Piaget, Vygotsky, Skinner, Gardner, Bandura, Mead, Erikson, Wenger, Csikszentmihalyi, Bronfenbrenner, Leontjev</p> <p>Pædagogiske/didaktiske teorier: Dewey og Dunn &amp; Dunn</p> <p>Andre bidragsydere: Nordahl, Ogdén, Haug, Postholm, Bjørnstrud, Moen og Imsen</p> <p>Lærerne: "Et pænt udvalg af de gode gamle og nogen udenlandske og nogen norske".</p>	<p>Studenterne: Svære tilgængelig end i undervisningsfagene</p> <p>✓ Hovedsaglig norsk litteratur</p> <p>✓ Sekundær litteratur</p> <p>✓ Grundbøger sammen med andet materiale</p> <p>✓ Oplagsloven og LG06</p> <p>÷ Primær litteratur</p> <p>÷ Forskningslitteratur</p> <p>÷ Folkeskolens undervisningsmateriale</p> <p>Lærerne: De mange kompetencemål bestemmer valg og fravalg</p>	<p>Studenterne: Undervisningen i PEL bør være modulerende – men det er den ikke</p> <p>✓ Fokus på kundskabsmålene</p> <p>Der anvendes hovedsagligt:</p> <p>✓ Powerpoint-præsentationer og diskussioner</p> <p>Derudover: ✓ Refleksionsopgaver</p> <p>✓ Café-, stations- og cirkel-diskussioner</p> <p>✓ Filosofiske samtaler</p> <p>✓ Skolebesøg, fotografi og billedanalyse</p> <p>✓ Underviseme, som har erfaring fra grundskolen, er "nye flinkere at få os med og til at kunne gå os relevante eksempler"</p>	<p>Modul-eksamener</p> <p>✓ Modulerne bliver eksamineret hver for sig</p> <p>✓ Der benyttes forskellige eksamensmetoder</p> <p>✓ Man vurderer hovedsaglig studentens kundskaber og teoretiske forståelse</p> <p>÷ "Vi kan ikke chekke færdigheterna og den generella kompetenzen, men vi kan chekke nogle refleksjoner rundt det"</p>	<p>÷ Ikke noget formaliseret samarbejde mellem PEL og undervisningsfagene – udover at praktikopgaver skal vise til begge elementer</p> <p>÷ Ikke noget formaliseret samarbejde med praktikken – udover et praksisbesøg</p> <p>÷ Modulisering og selvstændige kompetencemål lægger ikke op til samarbejde mellem moduler, fagområder og praktikken</p> <p>÷ Studenternes praktikoplevelser har en tendens til at gå i glemmebogen i den daglige undervisning</p>	<p>Vi har fået ✓ Kundskab, indsigt, overblik og teoretiske knager, at hænge skolerelaterede temaer på. Viden om professionsfeltet og "mere tyngde. Du ved hvad du snakker om"</p> <p>÷ "Det, som PEL mangler, er at snakke om undervisningsmetoder og klasserummet. Og hvad du gør der."</p>
<p>PEL er ikke et praksisfag, men et fag, som har praksis som horisont. Studenterne skal tilegne sig et professionelt vokabular, således at de bliver i stand til at "reflektere med udgangspunkt i teori, sådan at de skal kunne tage nogle hensigtsmæssige beslutninger"</p>							<p>De har lært ✓ at betragte undervisning og læring fra elevens-, lærerens-, skolens- og samfundets synsvinkel.</p> <p>✓ De har fået en grundlæggende viden om og nogle retningslinjer for, hvordan lærer- og undervisningsopgaven kan gribes an.</p>

Studende



Undervisere



NSH

FIGUR 38

## 12.0 INTERVIEWANALYSE: VIA, AARHUS

### - indledende bemærkninger

Jeg opholdte mig på læreruddannelsen på VIA, Aarhus i 3 uger i efteråret 2016. I den periode havde jeg opklarende samtaler med undervisningsledelsen og lavede interviews med

- Fire nyuddannede lærere
- Fire studerende på 4. årgang
- Fire undervisere i LG-modulerne

Interviewene, som foregik på dansk, varede i gennemsnit 52 min. Det korteste varede i 30 min., og det længste varede i 74 min.

I forbindelse med datagenereringen i Aarhus skal læseren være opmærksom på følgende:

- Jeg lavede de 12 interviews i nov. 2016, da studenterne ikke havde afsluttet det sidste PL-modul. For at få indsigt i, om det sidste modul havde påvirket informanternes opfattelse af PL, havde jeg i sep. 2017 supplerende telefon- og skype interviews med en underviser og to studerende på sidste årgang
- I Danmark fik man en ny studieordning for læreruddannelsen i 2013. Dvs., at nuværende og forhenværende studenter ikke har taget læreruddannelsen efter samme ordning. Da jeg gennemlæste datamaterialet, kunne jeg ikke spore nogen markant forskel på deres erfaringer med PL-faget. For at undgå unødvendige gentagelser præsenterer jeg deres udsagn under samme kategori, hvorefter jeg knytter undervisernes synspunkter til de førnævnte.

Når repræsentanter for de to subjekt kategorier bliver inddraget, vil skriften formateres med fed.

## 12.1 Formålet med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen

Når jeg spørger **studerende på 4. årgang** og **nyuddannede lærere**, hvad formålet er med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen, så siger informanterne, at formålet først og fremmest er *“at forberede os på alt det, der ikke kun er fagligt”* (NL1) og *“at takle alle de andre situationer og udfordringer, der opstår med ens elever”* (NUL 2). Denne forestilling om, at de pædagogiske moduler primært bør være redskabsfag er helt central:

I de her moduler skal man få redskaber til at håndtere den pædagogiske side ved det at være lærer. En ting er, hvad vi rent fagligt skal proppe ind i hovedet på eleverne, en anden ting er også, hvordan vi skal gøre det, hvordan vi skal planlægge overhoved, men det er også mennesker vi har med at gøre, så derfor må der ligge nogle pædagogiske tanker bagved (S3).

De redskaber, som studenterne skal tilegne sig, skal kunne anvendes på flere fronter og til forskelligt formål – fx til at styre en klasse, at danne relationer til eleverne og mellem eleverne, at få undervisningen at fungere, at motivere eleverne, at håndtere specialpædagogiske udfordringer og at løse diverse konflikter i skolehverdagen.

Når jeg spørger informanterne, hvilke temaer får særlig opmærksomhed i pædagogiske moduler, så fremhæver de følgende temaer.

Tematiske nodalpunkter i PL-konstruktionen				
Folkeskolens historie	Undervisning- og læringsteorier	Klasseledelse	Kollegialt samarbejde	Læringsforudsætninger
Formålsparagraffen og Fælles Mål	Pædagogiske og psykologiske retninger	Relationskompetence	Skole/hjem samarbejde	Inklusion og undervisningsplanlægning (fx SMTTE og Hiim & Hippe)
Dannelse og demokrati	Undervisningsdifferentiering, undervisningsmetoder	Kommunikation – specielt nonverbal kommunikation	Tværfagligt samarbejde	Specialpædagogik – elever med diagnoser
FIGUR 39	Evalueringsmetoder	Trivsel		Elever som har dansk som andet sprog

Det, som kendetegner bearbejdelsen af de ovenforstående temaer, er, at de bliver belyst og behandlet fra forskellige teoretiske synsvinkler – og logikken synes at være, at des flere teoretiske perspektiver, man kan inddrage, des bedre.

Det, som kendetegner PL-fagets temaer, er, at de er tværfaglige, og i henhold til informanterne, så er det tværfagligheden, som er den store forskel mellem pædagogiske moduler og undervisningsfagene. En informant siger i denne forbindelse, at i undervisningsfagene er det

fagligheden, der er i fokus. F.eks., hvis man tager dansk, så har det været meget fokuseret på danskfaglige ting, og pædagogikken er lagt lidt på hylden. Det har i høj grad handlet om f.eks. genrepædagogik, læse og skrive, ja, hvordan man tilegner sig sprog [...]. Hvorimod de pædagogiske fag handler i højere grad om, jamen det mere menneskelige. Den dannelsesmæssige proces, man også skal have med i klasselokalet (S1).

I henhold til informanterne, så repræsenterer de pædagogiske moduler og undervisningsfagene to vidt forskellige indfaldsvinkler til lærearbejde. Undervisningsfagene er mono-faglige, og der bestræber man sig på at dygtiggøre sig i ét specifikt skolefag og at tilegne sig fagets anskuelsesmåder. I modsætning til dette, så har de pædagogiske moduler et bredere sigte. De rummer en række tværfaglige temaer, og de giver de studerende *“flere helhedsbetragtninger”* (NUL1). Men i og med at de ikke tager udgangspunkt i ét bestemt skolefag eller undervisningstema, så karakteriseres de som *“mere flydende”* i sin væren (S1).

Når jeg spørger ind til, hvad der er forskellen mellem de pædagogiske fag og praktikken, så bringer informanterne teori/praksis problematikken ind i samtalen.

Hovedforskellen er, at i de pædagogiske fag, der får du nogle tænkte eksempler [...] Praktikken giver dig et helt andet billede, fordi at det kan godt være, at du kan stå og sige, at teoretisk, så burde det her fungere, men når du stiller det op, så falder det til jorden (S2).

I praktikken lærer man, at alt det, man lærer, virker til en grænse [...] Den teori, der står i bøgerne, er rigtig, rigtig god, og den kan også forberede en, men virkeligheden er ofte meget mere nuanceret, end hvad der lige står i bogen. Alle pædagogiske bøger er skrevet ud fra eksemplariske eksempler. Det er virkeligheden bestemt ikke. Der er der flere ting, der påvirker hinanden. Og det synes jeg praktikken gør meget tydelig (S3).

De pædagogiske moduler og praktikken beskrives som to separate læringsrum i uddannelsen, hvor de pædagogiske moduler favoriserer den teoretiske tilgang til (og forståelse af) lærerens praksis, mens praktikken *“ikke er så bundet op af teorier”*, hverken da de studerende står i selve undervisningssituationen, eller når de efterfølgende har en dialog med praktiklæreren og/eller praktikgruppen (NUL 2).

Når jeg sidder over for de udvalgte **undervisere** og spørger, hvad der er formålet med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen, så gør de mig bekendt med, at i den nuværende læreruddannelse er formålet

- stadfæstet i selve LG og PL-benævnelsen: Det handler om at give de studerende en *“lærerfaglighed”* og en *“grundfaglighed”*, som går på tværs af skolefag, og som fokuserer på alt det, som er på spil i en moderne skole og i et moderne klasseværelse.
- spredt ud over de gældende kompetencemål, som kan betragtes som udfordringer, som *“er til stede i professionen [...] og som efterspørges af professionen”*, og som de studerende derfor må lære at *“håndtere og arbejde med”* i uddannelsestiden (U1).

I interviewsituationen er det tydeligt, at informanternes akademiske færdien og undervisningserfaringer har en vis indflydelse på, hvad de opfatter som PL-konstruktionens primære formål.

Her er et par eksempler:

Formålet er at give studenterne en helt grundlæggende forestilling om, hvad er pædagogik? Og det helt grundlæggende spørgsmål er, hvorfor holder vi skole? Hvad går det projekt ud på? [...] Under det er der så tre hovedkategorier – det er en psykologisk, der er en sociologisk, og der er en didaktisk. Ikke? Det pædagogiske projekt og det pædagogiske svar ligger ligesom inden for disse tre perspektiver (U3).

Et væsentligt formål er at gøre studenten bevidst om, at den måde du agerer på i undervisningskonteksten er ikke værdineutral [...] og at skærpe studenternes opmærksomhed omkring det værdimæssige, relationer til andre mennesker, vores evne til at skabe relationer, at interagere med andre, og opmærksomheden på, hvad du selv bringer med dig ind i den der relation (U2).

I tillæg til disse videnskabsfaglige og værdimæssige formålsforståelser, så beretter informanterne, at et væsentlig bestræbelse i PL er at skabe et læringsrum, hvor den enkelte student kan lære sig selv at kende som person, og hvor han eller hun kan få lov til at modnes (og vokse) som fagperson.

Når underviserne bliver bedt om at fremhæve de temaer, som er centrale i PL, så viser de til mange af de samme temaer, som studenterne har peget på (jf. figur 39). En underviser prøver dog at indfange, hvad man er særlig optaget af på VIA i disse dage og siger:

Når jeg kikker hen over en bogreol hos en kollega, der underviser i det her fag, så kan man se, at det hedder noget med klasseledelse og relationskompetence. Så det er meget af det, de læser. Så jeg tror, at der er noget der, som vi fx ikke har været gode nok til tidligere, som vi nu forsøger at italesætte (U4).

Selv om PL-faget råder over rigtig mange kompetencemål, så pointerer en underviser, at to af pædagogikfagets mest essentielle kendetegn gennem tiderne er skrevet helt ud af kompetencemålsrækken. Det første kendetegn er, at i fagområdet er studenterne altid blevet opfordret til *“at forholde sig kritisk til den udøvende magt”* på det skolepolitiske område (U3). Det andet kendetegn er, at pædagogik har altid været et åbent fag, som ikke viger uden om, men påtager sig ansvaret for at behandle (tids)aktuelle og problematiske tematikker. Disse to kendetegn harmonerer ikke særlig godt med den gældende ordning, hvor alle kompetencemål er forudbestemte og fastlåste.

I henhold til underviserne, så er hovedforskelen mellem de pædagogiske moduler og undervisningsfagene, at undervisningsfagene er *“meget fagorienterede”* (U4), mens de pædagogiske moduler har *“en fagovergribende tilgang”* (U1). Dvs., at de temaer, som man arbejder med i de pædagogiske moduler, er relevante for samtlige undervisningsfag, men underviserne har en formodning om, at de trods dette får begrænset opmærksomhed i de enkelte undervisningsfag. En anden forskel er, at selv om et tema som *“læring”* formodentligt bliver taget op i samtlige undervisningsfag, så giver de pædagogiske fag en mere *“videnskabsteoretisk forankring af de forskellige teoripositioner”* (U2).

Når jeg spørger underviserne, hvad der er forskellen på de pædagogiske moduler og praktikken, så siger de, at en forskel er, at mens praktikken er særlig og situeret, så beskæftiger de pædagogiske moduler sig med nogle almene pædagogiske spørgsmål og kategorier. En anden forskel er, at mens der i praktikken er en indbygget praksis- eller handletvang, så skaber de pædagogiske fag et refleksionsrum (og nogle analysekategorier), hvor store og små spørgsmål om samfund, skole, undervisning og læring kan diskuteres på afstand og uafhængigt af nogen form for handletvang.

En underviser beskriver det sådan:

At se på elever som kommende borgere i et samfund, der er præget af konkurrence fx. Hvordan slår konkurrence igennem i skolen? Det kan være svært at se i praksis eller i praktikken. Men den viden, som man har fra de pædagogiske fag, kan jo så give nogle andre perspektiver på, hvad det egentlig er, skolen gør, og hvorfor vi holder skole. Og det er det, man lærer i de pædagogiske fag, som man ikke bare kan lære i praktik som fag (U1).

Som det fremgår af citatet, så skaber de pædagogiske fag en distance til praksis, som er nødvendig både i forhold til at kunne forstå praksis og i forhold til at kunne agere og intervenere i praksis.

## 12.2 Teorier og teoretikere

Nå jeg spørger **nuværende** og **forhenværende studerende**, hvilke teorier og/eller teoretikere de læser og arbejder med i PL, så bliver det tydeligt, at just de mange teorier er et af PL's særkende. Informanterne fortæller, at hvert modul har deres egne teoretikere, men at nogle teoretikere går igen på tværs af moduler.<sup>33</sup> De teoretikere, som bliver talt frem som de mest centrale, er Vygotsky, Piaget, Gardner, Bandura, Skinner, Csikszentmihalyi, Dewey, Sokrates, Foucault, Bourdieu, Giddens, Klafki, Dyste og Hiim og Hippe.

I tillæg til disse teoretikere, som de fleste er kendte i en internationalt sammenhæng, fremhæver informanterne danske bidragsydere som Knud Illeris, Per Fibæk Laursen, Niels Egelund, Karsten Schnak, Elsebeth Jensen og Hans Jørgen Kristensen.

PL-fagets teorier betragtes overvejende som svære at læse, svære at forstå og svære at knytte til praksis.

Jeg har snakket med flere medstuderende om, at der er mange ting i de pædagogiske fag, der ligger og flyver sådan lidt højt. Altså at det er helt vildt svært at trække det ned til praksis. Jeg tænker, da vi helt til at starte med havde Piaget og Vygotsky omkring læringsteori, hvordan i al verden får jeg kogt det ned til at kunne være noget, jeg kan bruge i min rygsæk, når jeg kommer ud i praksis? (S1).

Når informanterne bliver bedt om at vurdere, hvad en teori kan eller skal bruges til, så er den dominerende forestilling, at en god teori skal kunne anvendes direkte i praksis. Om anvendelsesforestillingen bliver realiseret eller ej, er ikke kun betinget af, hvor let eller svær en teori er at operationalisere, men også hvor godt teorierne stemmer overens med studenternes undervisningssyn og personlige præferencer. En informant siger i den sammenhæng: *“Nogle teorier er nemme nok. Sådan en som zonen for den nærmeste udvikling og kooperativ læring synes jeg ligger meget godt til mig, men der er også den måde, jeg underviser på. Mens der er andre, som ligger længere væk fra, hvor jeg er”* (S3).

En informant gør dog opmærksom på, at selv om en teori primært skal være foreskrivende for praksis, så rummer de også nogle forståelser af praksis og tilgange til praksis, som de, som ikke har haft pædagogiske fag, ikke har adgang til.

Jeg kan huske, at jeg havde en lærer der snakkede om, at teorier var som nogle briller, man tog på. Og så så verden ud på en bestemt måde, når man ser igennem den brille. Og så tager man den af igen, og så er verden kaotisk og fyldt med mangfoldighed. Og på den måde kan man så bruge teorien til at fremanalysere motiver, som man kan vælge at have fokus på (NUL 4).

---

<sup>33</sup> En informant siger: *“Vi har arbejdet rigtigt meget med Vygotskys teori omkring zonen for den nærmeste udvikling. Der går ikke en opgave forbi, uden at vi skriver om det, at der skal være en signifikant anden voksen, som kan hjælpe eleverne”* (S1). En anden skriver: *“Vygotsky er en teoretiker, man kommer ind på og berører i stort set alle fag. Fag, som har med differentieret undervisning at gøre. At eleverne har forskellige zoner for nærmeste udvikling, og hvordan man sætter rammer om dem”* (S4).



Teoriene bliver med andre ord en del af de anskuelses- og forståelsesmåder, som de nyuddannede lærere har med sig, da de møder praksis på egen hånd.

Når jeg spørger **underviserne**, hvilke teorier man primært trækker på i de pædagogiske moduler, så kommer det frem, at både tematiske dyk og teoretiske favoriseringer er præget af, "*hvem det er, som bærer faget*" (U2). Men uafhængigt af underviserens personlige præferencer, så vil det udviklingssyn, den skoleforståelse og den læringsopfattelse, som kan læses ud af folkeskolens styringsdokumenter, altid være med til at bestemme, hvilke teoretikere der er relevante at beskæftige sig med i PL, og hvilke der ikke er så relevante.

Underviserne fremhæver de samme teoretikere som eleverne, men de supplerer også med kendte navne som Ziehe, Bateson, Bruner, Stern, Kolberg, Gergen, Rousseau, Lave og Wenger. De anviste teorier italesættes som teorier, som har vist sig at have en "*holdbarhed*" i forhold til at sige noget adækvat om praksisfeltet (U1).

Lærebogsforfattere som Imsen og Skaalvik & Skaalvik beskrives som væsentlige bidragsydere, fordi de har formået at nyfortolke de store teorier og at sætte dem ind i en nordisk undervisningskontekst.

I henhold til underviserne, så er teoriernes primære opgave at få eleverne at reflektere over den praksis, de bliver uddannet til. En underviser formulerer sig således: "*Vi er nødt til at have en teoretisk tilgang, som gør, at man kan arbejde undersøgende og empirisk [...] Professionsviden er jo en form for refleksionsvidenskab, hvor vi lærer at tage stilling*" (U1)

I interviewene kommer det også tydeligt til syne, at den læremålsstyrede undervisning har fået mange undervisere at tvivle på, hvad der skal betragtes som en teori, og hvad der skal betragtes som noget andet. De gamle og velkendte teorier bliver udfordret af noget, som en underviser kalder "*metodeteorier og den evidensbaserede bølge*" (U3), og dette har gjort det teoretiske terræn lidt rodet.

Hattie - er det en teoretiker eller hvad? Han har samlet sammen alt muligt. Han har sammenlignet 10 millioner undersøgelser. Ik? Men de her ting er for mig at se ikke teorier. Det er metodeanvisninger (U3).

## 12.3 Litteratur

I henhold til **nuværende** og **forhenværende studenter**, så er litteraturen i de pædagogiske moduler som helhed sværere tilgængelig end litteraturen i uddannelsens andre moduler. En informant siger: "*Jeg synes at generelt, så er litteraturen meget fag-teknisk. Niveauet er som regel højt, og der er en tendens til, at der er nogle meget lange tekster [...] Teksterne er svære at læse, og terminologien kan være svær at tyde*" (S2). En anden informant siger: "*Litteraturen var lidt langhåret. Noget af det var teoretisk lidt svært [...] Nu synes jeg ellers, at jeg er god til at forstå mange tekster, selv om de er svære, men jeg synes noget af det var lidt langt fra virkeligheden måske*" (NUL 1).

Informanterne fortæller, at hvis man læser litteraturen med en skolepraksis for øje, så kan den altovervejende betragtes som "*kompleks*" og "*abstrakt*" (NUL3).

Litteraturudvalget og sammensætningen varierer dog fra modul til modul. I nogle moduler anvendes primært grundbøger, hvor nogle er skrevet til de specifikke moduler. I andre moduler læser studenterne tekster, som har forskellig afstamning, og som de får tilsendt som PDF-filer. Det kan være udvalgte kapitler fra en bog, debatindlæg fra tidsskrifter, dagblade og relevante hjemmesider - fx. [www.folkeskolen.dk](http://www.folkeskolen.dk).

Studenterne læser både nyere litteratur og ældre litteratur. Litteraturen er primært på dansk (oprindelig dansk eller oversat til dansk), men i nogle moduler indgår der også enkelte engelske, norske og svenske tekster. I PL læser studenterne hovedsagelig sekundær litteratur, hvor grundbogsforfatteren *“har gengivet, hvad der er blevet skrevet tidligere, eller hvad andres teorier har gået ud på”* (S1).

Folkeskolens formålsparagraf får opmærksomhed i samtlige moduler, og en informant siger, *“at især sætningerne, at eleverne skal have medbestemmelse, medborgerskab og det dannelsesideal, som ligger i det”* bliver ofte fremhævet (S3). De nationale læseplaner (Fælles mål) bliver til tider inddraget i undervisningen, men informanterne har i denne forbindelse oplevet en diskrepans mellem, at de, som kommende lærere skal ud og praktisere målstyret undervisning, samtidig med at de i PL tit bliver bedt om at forholde sig kritisk til den pædagogiske grundforståelse, der ligger bag læremålsstyring.

Studenterne arbejder med folkeskolens læremidler i modulet *“Dansk som andetsprog”*, men i de øvrige moduler får lærebogssystemer begrænset opmærksomhed. En informant siger *“Jeg vil faktisk sige, at jeg tror ikke, at jeg har åbnet en eneste lærebog i de pædagogiske fag”* (S1). Og en anden informant siger: *“Pædagogiske fag på læreruddannelsen og så de lærebogssystemer, som jeg er ude og bruger lige nu, der er sgu ikke nogen kobling der”* (NUL 4).

Når jeg spørger de studerende, om de har læst forskningslitteratur, så har de lidt svært ved at definere genren. *“Nu har jeg svært ved at skelne, men jeg mener, at noget af det også var forskningslitteratur”* (NUL 1). Informanterne fremhæver – måske af samme grund – hverken centrale forskere, forskerteams eller tidsskrifter, men der refereres sporadisk til John Hatties, Thomas Nordahls og Pauline Gibbons arbejde. De viser dog til, at i forbindelse med eksamensopgaver og BA-projektet, så bliver de befordret til at inddrage forskningsartikler og fx evalueringsrapporter.

Når jeg spørger **underviserne**, hvad der kendetegner undervisningsmaterialet i de pædagogiske moduler, så fortæller de, at litteraturvalget kan variere ret meget fra modul til modul *“og i virkeligheden også fra underviser til underviser i det samme modul”* (U4). Underviserne bekræfter derudover studenternes udsagn om, at der hovedsageligt anvendes sekundær litteratur, og at materialet som oftest er på dansk.

Det, som kendetegner materialet, er, at der er sekundær litteratur, dvs., at det er nogle problemstillinger, man arbejder med, og så er der nogle forskere, eller hvem det nu er, der skriver, og som inddrager forskellige teoretikere i deres analyser af et eller andet forhold, som er relevant for det almen pædagogiske fagområde (U1).

Årsagen til, at der ikke anvendes primær litteratur er litteraturens sværhedsgrad og relevans på den ene side, og studenternes forudsætninger og den begrænsede undervisningstid på den anden side. En underviser siger i denne forbindelse: *“Meget af det, vi skal lære, er så svært, at det somme tider kan være en fordel, hvis der er nogen, som har tygget på det først og har bearbejdet det, inden vi kan bruge det som en tekst”* (U2). En anden underviser siger: *“Hvis jeg kender en tekst, fx en tekst, som udlægger Bourdieu på en måde, hvor jeg tænker, at der er nogle gode eksempler, så vælger jeg heller den end primær litteratur”* (U4).

De fleste undervisere anvender en grundbog som modulets centrale værk af den simple årsag, at det er meget tidskrævende at sætte et materiale sammen, som skal dække alle de mangeartede kompetencemål. Når vi bladrer i de studieplaner, som informanterne har med til interviewsamtalen, fremgår det, at nogle grundbøger går igen i mere end et PL-modul. Bøgerne *“Elevens læring og udvikling”* (2016), som Løw og Skibsted har redigeret og *“Pædagogik og lærerfaglighed”* (2016), som Sten Larsen har redigeret, er begge skrevet med det formål, at de skal være grundbøger i et eller to PL-moduler. De bliver anvendt. Andre grundbøger, som går igen i mere end et modul er *“Effektiv undervisning”* (2012), som Brodersen et al har redigeret og *“Gyldendals Pædagogik Håndbog”* (2011), som Kristensen og Laursen har redigeret.

I henhold til underviserne, så læser studenterne forskningslitteratur i begrænsede mængder. Når de gør det, så læser de ikke hele afhandlinger men *“summaries og korte tekster”* (U1). Årsagen er atter, at den begrænsede (undervisnings)tid, som den enkelte underviser har til rådighed, ikke levner plads til at gå i dybden med udvalgte emner. Kendte uddannelsesforskere som John Hattie og Hilbert Meyer bliver inddraget i undervisningen, men underviserne sætter spørgsmålstegn ved brugbarheden af denne type litteratur.

Vi føler os presset til at læse den type litteratur [...] John Hattie er svær at komme udenom, fordi han også bliver refereret til mange steder og fordi, der er mange tiltag i praksis som bliver tillagt: Jamen det siger John Hattie. Og så må vi heller gøre det. Omkring målstyring fx. Det er jo helt vildt. Så vi er jo nødt til at arbejde med målstyring og John Hattie og forskning i uddannelsen. Selv om det også er forbundet med nogle udfordringer, synes jeg (U1).

Og sådan nogle som John Hattie f.eks. som jeg egentlig ikke ved, hvad jeg skal kalde ham? Han er en, som vi ligesom tager afstand fra. Det tror jeg, vi er ret enige om (U4).

Underviserne påpeger ellers, at kravet om (eller forventningerne til) at studenterne skal inddrage såvel forskningslitteratur som primær litteratur, bliver ofte henlagt til BA-opgaven.

Underviserne fremhæver folkeskolens formålsparagraf som en slags klangbund i PL-konstruktionen. De fortæller i denne sammenhæng, at når studenterne planlægger et undervisningsforløb, så bliver forløbet analyseret og vurderet med basis i, om det lever op til folkeskolens formålsparagraf. Derudover inddrages forskellige lovtekster i undervisningen. Fx Salamancaerklæringen og Bekendtgørelsen om specialpædagogisk bistand. Samtidig med at man også inddrager artikler og rapporter fra [www.eva.dk](http://www.eva.dk), [www.pif.dk](http://www.pif.dk) og [www.folkeskolen.dk](http://www.folkeskolen.dk).

I henhold til underviserne, så er det en didaktisk kompetence, at kunne vurdere læremidler, men at arbejde med bl.a. lærebogsanalyse er noget, som er placeret i modulet *“Undervisning af tosprogede”*.

## 12.4 Undervisningsmetoder

**Nuværende og forhenværende studenter** fortæller, at undervisningen i de pædagogiske fag som oftest har en genkendelig struktur: *“Vi har intens tavleundervisning de første... hvad 40% af undervisningen, og så begynder vi så at gå til, at det er mere os, der skal tage fat i et eller andet og gennemføre det selv”* (S3).

I henhold til informanterne så ligner undervisningen i de pædagogiske moduler den undervisning, som de har oplevet mange andre steder i uddannelsessystemet.

Altså jeg synes at det ligner på mange måder den måde, man er vant til fra gymnasiet og folkeskolen [...] Altså den måde, det typisk foregår på, er, at det bliver skrevet op, hvad der skal gennemgås for dagen. Så er der typisk et læreroplæg på en til to timer. Og så er det nogle opgaver på baggrund af det læreroplæg. Og så kan det være lidt diskussion om det. Og så samler vi op igen på de ting, der har været diskuteret. Det vil jeg sige er meget typisk for, hvordan det bliver arbejdet (S1).

Informanterne fortæller, at det ikke altid har været overensstemmelse mellem det, som underviseren har befordret studenterne at gøre, når de selv skal ud at undervise, og det, som underviseren selv har praktiseret. En informant siger: *“Vi blev undervist i, hvordan man skal undervise, men det blev ikke rigtig gjort sådan. Det var meget tavleundervisning og meget lærerstyret, og uden megen studerendes inddragelse”* (NUL 1). Og blandt informanterne er der også en forundring over, at undervisere, som ved så meget om varierende undervisningsformer, ikke kan levere et mere varieret setup.

Ud over frontalundervisning, gives der plads til forskellige former for gruppearbejde

- Casearbejde
- Projektarbejde
- Rollespil og skuespil

Casearbejde (skrevne caser og videocaser) italesættes som en meget central arbejdsmåde i PL-modulerne. Casene kan stamme fra elevernes egne praktikoplevelser og observationer, eller de kan være tilvejebragt på anden vis. Selve caseanalysen foregår ofte som gruppearbejde, og just gruppearbejde fremhæves som et særkende ved læreruddannelsen som helhed.

Informanterne mener ikke, at undervisningsmetoderne i de pædagogiske moduler er mere varierende og eksemplariske end undervisningsmetoderne i de øvrige fag. Men de påpeger, at kompetencen til at gøre undervisningen relevant og modulerende er knyttet til underviserens uddannelses- og arbejdsmæssige baggrund. I denne sammenhæng fremhæves undervisere, som har erfaringer fra folkeskolen, på bekostning af kollegerne, fordi de har lettere ved at *“se den virkelighed, vi kommer ud i, når vi er færdige”* (S1).

Man kan tydelig mærke, hvis der er en, som har en pædagogisk baggrund. Eller hvis der er en, der har teoretisk baggrund. Sådan noget som cases kommer meget lettere til dem, der har prøvet det selv. Jeg føler også, at jeg bedre kan relatere til den lærer, som kender den hverdag, jeg skal ud i [...] Jeg kan bedre relatere til den person på den måde, at jeg kan bedre se, at jeg kan bruge denne persons råd, fordi de faktisk er autentiske [...] Hvorimod den, som har en lang teoretisk baggrund, og kan finde ud af at fyre en hel masse teorier af, men han ved ikke hvordan det virker i virkeligheden [...] Man ved godt, at det er kun noget, han har fået som andenhånds indtryk (S3).

Som citatet viser, så bliver de undervisere, som har erfaring fra folkeskolen stillet i en privilegeret position. Og det faglige input, som disse undervisere kommer med, bliver betragtet som brugbart, virkelighedsnært og efterstræbelsesværdigt, fordi det er forankret i praksisfeltet.

Når jeg interviewer **underviserne** og spørger ind til de undervisningsformer, som anvendes i PL, så er deres første tilståelse, at underviserne har begrænset indblik i, hvordan deres fagkolleger agerer i undervisningslokalet, og at de derfor kun kan udtale sig om, hvad de selv gør. En underviser gør dog en undtagelse og vælger at formulere sig mere generelt:

Jeg gør, som alle mulige andre. Jeg holder nogle oplæg, nogle teoretiske oplæg, hvor jeg anskueliggør nogle modeller eller et eller andet. Og så laver jeg forskellige øvelser, hvor jeg forsøger at få de studerende til at forstå en praksis på en eller anden måde. Hvad handler det her om? (U3)

Samtlige undervisere anvender powerpoint præsentationer. Powerpoint har den fordel, at udover at samle ord, tekst og billeder på samme lærred, så kan det anvendes til at organisere lektionen med lærerinput, opgaveløsning, filmklip, pauser osv.. En underviser fortæller, at han altid lægger nogle slides ind i præsentationen, hvor der står: *“Hvad tænker du selv om x? Drøft med din sidekammerat og prøv at komme med et konstruktivt forslag til...”* (U1).

I henhold til underviserne, så udgør læreroplæg med powerpoint dog kun en brøkdel af den samlede undervisningstid. Den største del af tiden bliver brugt på casearbejde. Casen har den fordel, at den reducerer kompleksiteten og tvinger de studerende at se på praksis (eller ind i praksis), og at komme med eksemplariske bud på, hvad der er på spil, og hvordan der bør planlægges og handles.

Videoklip (bl.a. fra youtube), som sætter fokus på en konkret undervisningssituation eller forklarer teoretiske begreber på alternative måder, anvendes af nogle undervisere, ligesom iscenesatte rollespil bliver anvendt med det formål at gøre undervisningen praksisnær og at styrke relationen mellem teori og praksis.

Hensigten med at anvende cases, praksiseksempler, videoklip og rollespil er hovedsagelig at skabe en forbindelse mellem den daglige undervisning og de gældende færdighedsmål. En underviser formulerer sig således: *“Jeg kan ikke sige andet, end at vi arbejder med disse færdigheder ved, at vi øver os. Så det bliver et øverum, et laboratorium, om du vil, at vi øver os ved at observere cases og arbejde med rollespil osv.”* (U1). Underviserne er dog enige om,

at nogle af færdighedsmålene er besværlige (for ikke at sige umulige) at arbejde med i den teoretiske undervisning på læreruddannelsen. De kræver ret og slet en anden kontekst.

En underviser gør opmærksom på, at han altid besøger ”Center for Undervisningsmidler” (CFU) samme med de studerende, således at de kan få indsigt i nogle af de artefakter, som en lærer arbejder med.

Underviserne siger, at det er svært at vurdere, om undervisningen i de pædagogiske moduler er mere eksemplarisk end anden undervisning. Og de er ikke helt enige om, om den bør være det.

Blandt underviserne figurerer også det narrativ, der siger, at undervisere, som har erfaringer som folkeskolelærere, har nogle fordele i forhold til deres kolleger, fordi deres tilgang er ”*funderet i en forståelse af, hvad det vil sige at være lærer*” (U3). De omtalte undervisere tales frem som nogle, som har stået i praksis, og som derfor har lettere ved at se lærerarbejde fra en folkeskolelærers synsvinkel. Disse fordele er studenterne meget bevidste om, og i henhold til underviserne, så bruger studenterne dem direkte, når de vurderer relevansen af den undervisning, de er en del af. En informant imiterer studenterne og siger: ”*Du har i det mindste været ude i folkeskolen. Dig der kommer direkte fra universitetet, dig kan vi ikke bruge til noget*” (U3). Men prædikatet ’forhenværende-folkeskolelærer’ er ikke et beskyttet prædikat. En underviser fortæller, at der er en vis aldersracisme knyttet til underviserens troværdighed og undervisningens relevans, hvor både ’for-gammel’ og ’for-ung’ opfattes som uheldige kategorier.

## 12.5 Eksamensformer

Når jeg spørger **nuværende** og **forhenværende studenter** om eksamensformer i de pædagogiske moduler, så bekræfter de det, som står i studieordningen og fortæller, at dansk som andetsprog har sin egen eksamination, mens de fire andre PL-moduler har modulprøver ved modulets afslutning, og en fælles eksamination til sidst i uddannelsen.

Studenterne er bevidste om, at modulets kompetencemål spiller en central rolle både i modulprøverne og i den afsluttende kompetencemålsprøve. Kompetencemålene bliver som regel præsenteret for klassen, når de går i gang med et nyt modul, og underviserne beder som regel studenterne genlæse kompetencemålene, når de går i gang med de afsluttende opgaver.

Informanterne fortæller, at både til modulprøverne og til den afsluttende kompetencemålsprøve har vidensmålene overtrumpet færdighedsmålene.

Vi er blevet målt på viden. Der var meget fokus på, at vi skulle have banket ind i hovedet hvilke teoretikere, der egentlig fandtes inden for det område med læring og undervisning og sådan nogle ting [...] Så der har ikke været så stor fokus på den didaktiske del. Der har i høj grad været fokus på, at man fandt en case, og så skulle man analysere lidt på den og så inddrage de teoretikere man kunne (S1).

Informanterne er bevidste om, at skal man kunne måle studenternes færdigheder, så kræver det, at eksamen flyttes fra læreruddannelsen og ud på en folkeskole, som er bemanded med levende elever, kolleger og forældre, som studenten måtte forholde sig til og agere i forhold til.

Informanterne er ikke enige om, hvorvidt der er lettere eller sværere at bestå det pædagogiske modul end andre moduler. De er dog enige om, at mens de fleste undervisningsfag er facitorienterede, så handler de pædagogiske fag i større grad om *“hvordan du vil gøre det. Og så at argumentere for det. Og magter du at argumentere for det, så holder det egentlig”* (NUL 3). Eksamensopgaverne er af samme årsag mere præcist defineret i undervisningsfagene, fordi der har du jo ét fag og én undervisningskontekst at forholde dig til og at tale ud fra. En informant siger i den sammenhæng:

Der er også masser eksempler på gangene, hvor folk på læreruddannelsen snakker om, at hvis du kan gå ind til eksamen og så sørge for at fortælle, ja, du selvfølgelig vil have en anerkendende tilgang, og så fortælle, hvor du har det fra, så kommer du hurtigt op på 7 eller 10. Hvis du så ellers viser lidt metaperspektiv, og viser at du kan kæde to ting sammen, som ikke umiddelbart hænger sammen, så er man hurtigt deroppe (NUL 4).

I henhold til informanterne, så er en grundlæggende (og måske overset) forskel på de pædagogiske fag og undervisningsfagene, at studenterne har et forholdsvis stort kendskab til undervisningsfagene, da de starter på læreruddannelsen, mens de pædagogiske moduler er ukendt land. En informant udtaler sig således: *“I linjefagene havde man fra gymnasiet en fagfaglig viden at komme med, men det har man ikke på samme måde i de pædagogiske fag. Så der er det hele nyt, som man skal nå at lære på et år”* (NUL 2). Denne forhåndsviden (eller mangel på samme) gør, at de temaer, som man arbejder med i de pædagogiske moduler, har brug for tid, for at give mening og for at falde på plads. Og tiden er i mange tilfælde en mangelvare i den modulopdelte uddannelse.

Når jeg beder **underviserne** sætte ord på eksamensformen i de pædagogiske moduler, så viser de til den gældende studieordning.

Undervisning af tosprogede har sin egen kompetencemålsprøve, fordi fagområdet er så unikt, at det ville være besværligt at sammenflette det med de øvrige PL-moduler. De øvrige 4 moduler har en fælles kompetencemålsprøve, som blandt underviserne bliver italesat som *“Den store LG-prøve”*, og som ligger i det 8. semester (U2). Årsagen til at man har én fælles kompetencemålsprøve er, at man vil have PL-modulerne at fremstå som en enhed. Eksamen er skriftlig (med et mundtligt forsvar), og den skal indeholde *“en beskrivelse af et undervisningsforløb, en case, og nogle begrundede refleksioner, med inddragelse af videnskabelighed i form af teori, forskningsresultater og praksiserfaringer”* (U1).

Underviserne siger, at tanken om en eksamen, som samler alle trådene på 4. årgang, er god, men de er samtidig bevidste om, at det kan være en udfordring for de studerende at skulle eksamineres i moduler, som de har haft 2- 2½ år i forvejen.

Underviserne tilkendegiver, at uanset hvordan man formulerer eksamensopgaven, og hvilke krav man stiller til, hvad der skal indgå i opgaven, så får vidensmålene markant større opmærksomhed end færdighedsmålene.

Nogle af færdighedsmålene siger, at du skal kunne samarbejde med forældre og kolleger, og der er jo ingen forældre og kolleger endnu. Du kan jo lave en case, hvor du har det med, så kan du komme med en teoretisk tilgang til det. Men det bliver jo aldrig en kompetence, vel? Det er problematisk (U2).

Underviserne har den holdning, at selv om nogle færdighedsmål er umulige at efterprøve til eksamen, så gælder de stadigvæk som mål, som først bliver opfyldt, når studenterne kommer i praksis. Til eksamen prøver man derfor at opfange studenternes refleksioner over færdigheder og kompetencer, snarere end at vurdere studenternes færdigheder i sig selv.

Underviserne er ikke enige om, hvorvidt eksamenerne i PL sætter større krav til studenterne end eksamenerne i undervisningsfagene, men en underviser siger dog, at det er logisk at den store LG-eksamen er mere udfordrende end andre eksamener *“fordi det alt andet lige er sværere at håndtere en kompleksitet end at have et modul i faktiske tekster i dansk”* (U1).

### **13.6 PL-faget: Samarbejde med undervisningsfag og praktikken**

Når jeg spørger **nuværende** og **forhenværende studenter** om samarbejde mellem de pædagogiske fag og undervisningsfagene, så siger de, at et konkret samarbejde er svært at få øje på. De snakker om *“adskilte elementer”* i uddannelsen (S1), *“adskilte teams”* (S4) og *“lukkede afdelinger”* i lærerkollegiet (NUL 4).

En informant siger,

Der er et fokus i undervisningsfagene, og så er det et helt andet fokus i de pædagogiske fag. Og der er ofte lave krav og forventninger f.eks. i undervisningsfagene til, at vi inddrager pædagogiske aspekter i vores afleveringer, ligesom at der heller ikke er forventninger i de pædagogiske fag til, at vi skal inddrage vores viden fra undervisningsfagene (S1).

Forklaringen på, at de pædagogiske fag og undervisningsfagene ikke samarbejder, er i henhold til informanterne, at de har hver deres fokus og taler hver sit sprog. Informanterne har dog det indtryk, at de pædagogiske moduler har større ønske om at samarbejde med undervisningsfagene end omvendt.

Selv om der ikke er noget synligt samarbejde, så har casemetoden den sidegevinst, at caser, som er indhentet i forskellige undervisningsfag (eller stammer fra forskellige skolefag), altid vil indeholde nogle pædagogiske dilemmaer. Dette gør, at undervisere på begge sider, bliver tvunget til at forholde sig til både den faglige og den pædagogiske del af lærerarbejde.

Når jeg spørger informanterne om samarbejde mellem PL-modulerne og praktikken, så siger de, at de ikke har erfaret, at pædagogiske undervisere og praktiklærerne har nogen konkret samarbejdsaftale at forholde sig til, og af samme årsag er der ofte *“lidt langt mellem teori og praksis, når man er ude”* (S1).



Men selv om der ikke er et formelt samarbejde, så får praktikken opmærksomhed i de PL-moduler, som ligger i det samme semester som praktikken. I disse moduler får studenterne mulighed for

- at forberede praktikken
- at sætte ord på og at drøfte sine praksiserfaringer lige efter praktikken
- at indsamle caser, som er relevante for det pågældende modul

Da praktikperioden er over, starter den teoretiske undervisning igen, og praktikken bliver mere fjern.

Når jeg spørger informanterne, om de har erfaret, at de pædagogiske moduler har et tæt indbyrdes samarbejde, så er informanterne i tvivl, men i og med at alle PL-moduler har et tværfagligt sigte, så fremtræder de som 'forholdsvis ens' i den samlede uddannelse. Lærere, som underviser i de forskellige PL-moduler, bygger dog ikke direkte på hinandens arbejde, men de spørger ofte studenterne, hvad de har beskæftiget sig med i de forudgående moduler.

Når jeg spørger **underviserne** om samarbejde mellem de pædagogiske fag og undervisningsfagene, så siger de, at i "*Undervisning af tosprogede*" er der et samarbejde, fordi undervisningen er organiseret således, at de, som har valgt samme undervisningsfag, går i samme PL-modul. I de andre moduler er samarbejdet begrænset, og i uddannelsesstrukturen er der ikke "*nogle naturlige samarbejdsfora*" (U4). En underviser siger i den henseende:

Alle fagene er sindssygt presset på tid. Det, som vi måske arbejdede med i et år førhen, det har vi et modul til her med 45 eller 50 lektioner, hvor man mødes med studenterne. Og så siger man: Hvad er så det, vi kan gøre ved siden af? [...] Det er rigtigt svært at finde lokaler til at mødes, og kompleksiteten er sindssygt stor. Så inden man har fået skabt et rum, hvor det her kan foregå, så har du brugt vildt lang tid ik? Og man er næsten træt, inden man kommer dertil (U2).

Resultatet er ofte, at et eventuelt samarbejde beror på personligt kendskab mellem underviserne og en vilje om at arbejde sammen på trods af de organisatoriske hindringer.

Selv om der ikke er noget samarbejdsforum, så fortæller underviseren, at kravet om, at studenterne altid skal i praktik i sine undervisningsfag, og at praktikken ofte er klistret op ad et pædagogisk modul, gør, at det bliver relevant at spørge ind til (eller at inddrage) undervisningsfaget i de pædagogiske moduler. En underviser formulerer det således:

Jeg bliver nødt til at relatere til eller adressere de studerendes viden fra et andet fag, for at det skal give mening. Nu skal vi arbejde med at planlægge undervisning. Ok, hvad skal det være om? Ja, det skal være om det fag, vi nu har. Hvad arbejder i med? Så jeg kan adressere det. Men derfra og til at sige, at der ligefrem er et samspil, som gør at jeg f.eks. er sammen med en anden underviser. Det er lidt sværere, fordi sådan bliver det ikke lagt op til endnu (U1).

Når jeg spørger informanterne om samarbejde mellem PL-modulerne og praktikken, så gør de opmærksom på, at de pædagogiske undervisere har en tradition for at have ansvar for praktikken og at have stor interesse i praktikken. I den nuværende uddannelse er ansvaret for praktikken lagt ud til folkeskolerne. Praktikken har fået sine egne "*praktikeksamener*", og de

som repræsenterer uddannelsesstedet i den forbindelse er såkaldte PT-lærere, som ikke nødvendigvis er de pædagogiske undervisere.

Denne nye ordning har haft den konsekvens, at lænken mellem de pædagogiske moduler og praktikken er svækket.

Når jeg spørger ind til det indbyrdes samarbejde mellem PL-modulerne, så siger undviserne, at det er svært at finde et forum, hvor undervisere kan finde sammen og lave et fælles fodslag. Den modulopdelte uddannelse kræver pr. definition hverken sammenhæng eller progression, og de mange kompetencemål, som er knyttet til det enkelte modul, tvinger undviseren til at koncentrere sig om 'sit modul' og at se bort fra uddannelsen i sin helhed. Trods dette, så har PL-undviserne arrangeret seminarer med det formål at få indsigt i hinandens moduler, "og hvor vi udvekslede tanker om, hvordan vi forstod vores bidrag ind i det" (U4). Derudover italesættes "Den store LG-prøve" som den opgave, som tvinger samtlige PL-moduler at orientere sig mod hinanden.

## 12.7 PL-faget i retrospektivt lys – hvad kan det bruges til?

Når **nuværende** og **forhenværende studerende** bliver bedt om at sætte ord på, hvordan de pædagogiske moduler har været med til at forme 'deres måde-at-være-lærer-på', så er de enige om, at PL først og fremmest har givet dem en generel viden om skolens formål og lærerens rolle i skolen, samtidig med at fagområdet har kastet lys på de mange udfordringer, som altid vil være knyttet til undervisningsopgaven. En informant siger, at de pædagogiske fag har givet ham "flere helhedsbetragtninger og en baggrundsviden om, hvorfor tingene er, som de er" (NUL 1). En anden informant siger, at fagområdet har tvunget ham "at sætte hjernen i det gear, som hedder didaktik" og har givet ham "nogle gode kategorier og begreber at forstå, hvad det er en lærer arbejder med" (NUL 4).

Altså min far arbejder i servicebranchen. Han går ikke rundt og tænker over teorien bagved det at have en almen skole [...] Altså hvis vi ikke på en eller anden måde bliver introduceret til det, men også tvinges til selv at bidrage til diskussionen, hvad er almenheden, og hvad er vores rolle som lærere, så tror jeg man kommer at blive en svagt funderet lærer, der ikke helt ved, hvad der er meningen med lærerlivet (NUL 4).

De pædagogiske modulers bidrag italesættes som et bidrag til studenternes forståelse for den praksis, de er på vej ud i. Dette bidrag har gjort, at dimittendernes didaktiske valg ikke bliver truffet på baggrund af intuitionen, men med basis i en viden om elevernes udviklingsniveau og læreprocesser samt den skolepolitiske agenda.

Fx hvis jeg ikke havde haft pædagogik, så ville jeg ikke ordentlig vide, hvad folkeskolereformen gik ud på, hvorfor man skal evaluere, hvad vi skal med skolen. Jeg ville ikke have et nuanceret syn på inklusion. Så det er ikke noget, jeg går bevidst og tænker over, men jeg er sikker på, at det har gjort en forskel (NUL 2).

Som det fremgår af citaterne, så har de pædagogiske moduler været med til at forme studenternes 'mindset', og dette beskriver informanterne som en væsentlig og nødvendig faktor i bestræbelserne på at blive en professionel lærer.

Men i henhold til informanterne så bør PL's primære opgave være, at give studenterne *“konkrete værktøjer til hvad vi gør ude i undervisningen”* (S1) eller *“nogle konkrete værktøjer til, hvordan jeg skal gribe det an”* (NUL 2). De værktøjer, som efterspørges, sættes i forbindelse med differentieret undervisning, at løse inklusionsproblematikken, at løse konflikter, at organisere klasseværelset, at formulere klasseregler, at lave årsplaner og at sætte realistiske mål. I det retrospektive lys bliver de pædagogiske modulers bidrag vurderet i forhold til *‘praksis-relevansen’* og *‘værktøjs-leverancen’*. Og set i det lys, så har der været *“en forskel imellem de pædagogiske fag og så den virkelighed, som lærerfaget virkelig er”* (NUL 4).

Et andet synspunkt, som mange informanter drager frem i lyset, er, at PL-modulernes bidrag altid må sættes i forbindelse med studentens personlighedstræk.

Jeg er af den fulde overbevisning, at enten har du det i dig at blive en god lærer fra start af, eller har du det ikke. Det er lidt hårdt at sige, men der er nogen, som har en teoretisk god forståelse, og som kan arbejde med de pædagogiske fag og teoretikere og være meget dygtige, men når de står i folkeskolen, så har de ikke psyken [...] Så kan de simpelthen ikke skabe den her relation til eleverne. Så har de ikke fingeren på pulsen [...] Jeg tror det ligger i din personlighed [...] Du får måske nogen hjælp i de pædagogiske fag, men hvis du ikke er dig selv, er en smule udadvendt, så tror jeg det her lærerhverv er forkert for dig (S2).

Som det fremgår af citatet, så kan du ikke altid sætte et lighedstegn imellem (1) at kunne den pædagogiske teori ud til fingerspidserne og (2) at være en god lærer. De pædagogiske fag må derfor have et praksis-rum at læne sig op ad for at se, om studenten (som person) formår at udvikle færdighederne til at knytte bånd, at styre en klasse og at magte lærerens mange øvrige opgaver.

Når jeg spørger **underviserne**, om de synes, at de pædagogiske fag er med til at gøre en lærerstuderende til bedre lærer, så svarer alle ja uden tøven. Når de så bliver bedt om at begrunde deres svar, så siger de, at de pædagogiske moduler er sådan skruet sammen, at det altid vil være svært at måle deres eksakte virkning.

Du bliver en bedre lærer ved også at have den pædagogiske side – ellers var det ingen grund til, at vi gjorde det, vi gør [...] Den professionelle lærer må både have en faglighed inden for et fag, men han må også have kompetence i forhold til at kunne have med elever i læringssituationer at gøre. Så det er den anden side med det at have med børn at gøre, der er formålet og berettigelsen af de her fag i uddannelsen (U1).

Det, som du lærer i de pædagogiske moduler, bliver beskrevet i metaforisk sprog, og der tales om, at de pædagogiske moduler er med til at forme

- lærerens rygrad
- lærerens identitet
- lærerens DNA
- lærerens personlige udvikling og dannelse
- lærerens professionsforståelse
- lærerens kritiske sans

En underviser beskriver læringsudbyttet i PL som *“alt det, som ligger som kimen omkring undervisningsfagligheden”* (U2). De pædagogiske fag bidrager med andre ord ikke til den fagfaglige udvikling, men til lærerens personlige og professionelle udvikling.

Underviserne siger, at det er ikke hensigten med de pædagogiske moduler at give studenterne en startpakke, som indeholder konkrete redskaber og værktøjer, som de kan bruge ubeskåret i enhver undervisningspraksis. Fagene er ikke instrumentelle i den forstand. Studenterne får derimod en velfunderet indsigt i de idéer og det læringssyn, som har haft forrang i det årti, hvor studenterne har taget sin læreruddannelse. Og disse idéer danner så basis for, at man kan gå til praksis på nye og gunstige måder.

En underviser siger, at når dimittenderne sidder på lærerværelset og diskuterer med kolleger, som har taget læreruddannelsen for 10, 15 eller 20 år siden, så vil det pædagogiske bidrag blive synligt, fordi *“vi har forskellige præferencer med os fra hvert årti, fordi der har været forskellige ting, som har været det nye, eller det, man har været optaget af”* (U2).

## 12.8 PL-fagets størrelse og placering i læreruddannelsen

Når jeg spørger **nuværende og forhenværende studenter** om de pædagogiske fags størrelse i læreruddannelsen, så synes de, at den procentlige fordeling mellem pædagogiske moduler og undervisningsfagene er, som den skal være, men at praktikken skulle fylde markant mere i den samlede uddannelse. Årsagerne er flere.

Jeg synes, man skulle have mere praktik, fordi jeg synes, at der er i praktikken, at du lærer mest. Du kan have lært rigtig meget omkring de teoretiske eksempler, men du ved aldrig helt hvordan du vil handle, før du står i en situation, og har de her elever, som er på tværs eller elever som græder, som har et eller andet, som trykker (S2).

Den skolehverdag, jeg har i dag, minder på ingen måde om de hyggedage, man havde, hvor man bare sad på skolen og drak kaffe og snakkede med sine medstuderende indtil man skulle have undervisning der og der [...] De første par år havde vi 10 undervisningstimer om ugen. Men hvis man endte i 2- eller 3-mandsgrupper, så skulle man jo deles om de timer, som var tildelt gruppen (NUL 4).

Informanterne har den holdning (1) at du lærer mest i praksis, (2) at teorien kun giver mening, hvis den kan funderes i praksis, (3) at forskellen mellem praktik og praksis er for stor i læreruddannelsen. Set fra deres perspektiv er dette *‘at-være-dygtig-i-praksis’* en dygtighed, som er vigtigere end alle andre dygtigheder.

Når informanterne bliver bedt om at forholde sig til de pædagogiske moduler, så har de den holdning, *“at det ville være rart, hvis der var en del flere undervisningstimer der. Så læreren har tid til at gå i dybden og ikke kun overfladen”* (S3). Men disse timer skulle være praksisrettede for at have en berettigelse.

Når **underviserne** bliver bedt om at vurdere de pædagogiske fags størrelse, så svarer de prompte, at fagområdet fylder alt for lidt i den nuværende læreruddannelse. Denne vurdering bliver først holdt op imod, hvor meget de pædagogiske fag har fyldt i tidligere

læreruddannelser. Men blandt underviserne italesættes også en frustration, som handler om, at hvert PL-modul kun strækker sig over få uger og råder over ganske få undervisningstimer. En underviser siger, at modulerne *“har karakter af et kursus [...] og det bliver en overfladiskhed, som bliver resultatet af det”* (U1). En anden underviser siger, at de 5 moduler bedst kan betragtes som *“5 introduktioner”* (U3).

Underviserne er meget optaget af, at der er et mismatch mellem de korte PL-moduler på den ene side og de mange kompetencemål på den anden side. Og derudover er de optaget af, hvordan man kan skabe en sammenhæng mellem modulerne, når Bologna-paradigmet lægger op til, *“at den personlig udvikling og personlige progression ikke må være bundet op på modulerne”* (U2). I henhold til underviserne, så harmonerer moduleringen ikke med den grundforståelse, som igennem årtier har været central i de pædagogiske fag, og som siger *“at personlig udvikling er en proces, der kører over tid”* (U2).

Når underviserne sætter ord på de pædagogiske modulers beskaffenhed, så er de bevidste om, at læreruddannelsen befinder sig i en forandringsproces, hvor mange praksisser må tænkes på ny. Undervisere, som har oplevet, at læreruddannelsen er blevet forandret gang på gang de sidste årtier, tilstår, at de som udgangspunkt er lidt skeptiske, og at det altid tager tid, før man føler ejerskab til et nyt projekt. De fortæller derudover, at uddannelsesstrukturen ikke har fundet sit endelige leje, og at man arbejder ihærdigt på at skabe den mest logiske og gunstige modulrækkefølge, modulgrupperinger og sammenhænge.

## 12.9 Summa summarum

De forrige sider skal opfattes som en sammenhængende tekst, som sammenfatter interviewene med 4 studerende på 4. årgang, 4 nyuddannede lærere og 4 undervisere i de pædagogiske fag i læreruddannelsen VIA, Aarhus. Interviewguiden, som blev formuleret på forhånd, og som cirkulerede omkring udvalgte didaktiske kategorier, har været styrende både i selve interviewsituationen og i bearbejdningen af de transskriberede interviews.

Når jeg spørger de 12 informanter, hvad der er formålet med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen, så giver hver informant sit bud – og budene er forskellige. Der er dog en markant forskel på informanter, som hører til subjektpositionen *‘kommende lærere’* og *‘nyuddannede lærere’* på den ene side og informanter, som hører til subjektpositionen *‘PL-undervisere’* på den anden side. Informanter, som hører til den første subjektkategori har en forestilling om, at de pædagogiske fag primært skal give dem redskaber, som skal kunne anvendes nærmest ubeskåret i praksis. Det er færdigheden *‘at-kunne-handle-som lærer-i-klasse-lokalet’*, som tales frem som det første. Informanter, som hører til den anden subjektgruppe tager udgangspunkt i, at PL-modulernes primære opgave er at give studenterne et overblik over, et indblik i og en forståelse for, hvad skole- og lærerarbejde handler om.

Dette epistemologiske sammenstød influerer alle de andre temaer, som bliver talt frem i interviewene.

I figur 40 har jeg lavet en lidt forenklet opsummering af de 12 samtaler.

Formål	Indhold	Teorier	Litteratur	Undervisningsmetoder	Evaluering-metoder	Samarbejde/samspil	Effekt/nytteværdi
<p>Primært redskabsfag</p> <p>Formålet er "at få retskaber til at håndtere den pædagogiske side ved det at være lærer"</p> <p>"At forberede os på alt det, som ikke er fagligt" og "at tabe alle de andre situationer og udfordringer, der opstår med ens elever"</p>	<p>- Folkeskolens historie, formål og styringsdokumenter</p> <p>- Demokrati og dannelse</p> <p>- Undervisning og læringsteorier</p> <p>- Evaluering</p> <p>- Relationsarbejde</p> <p>- Klasseledelse</p> <p>- Nonverbal kommunikation</p> <p>- Kollegialt samarbejde, tverrprof. samarbejde og skole/hjem samarbejde</p> <p>- Læringsforudsætninger, inklusion og differentiering</p> <p>- Elever med særlige udfordringer</p> <p>- Elever med dansk som andetsprog</p> <p>Bevidsthed omkring sit eget værdigrundlag og at få lov til at "modnes som den voksne, som har ansvaret for eleverne i skolen"</p>	<p>Studenterne: Teorieme skal kunne anvendes, men "de flyver lidt højt og er vildt svære at trække ned til praksis"</p> <p>Psykologiske teorier: Vygotsky, Piaget, Gardner, Bandura, Skinner, Dewey, Bruner, Bateson, Stern</p> <p>Csikszentmihalyi, Kolberg og Gergen</p> <p>Lave &amp; Wenger, Soc./fil./pæd. og did.-teorier</p> <p>Sokrates, Foucault, Bourdieu, Giddens, Zizek, Rousseau, Klafki, Dyste, Hiim &amp; Hippe</p> <p>Andre bidragsydere: Imsen, Skaalvik &amp; Skaalvik, Illeris, Laursen, Egelund, Schnak, Jensen, Kristensen</p> <p>Undervisere: "Vi er nødt til at have en teoretisk tilgang, så vi kan arbejde undersøgende"</p>	<p>Studenterne: Litteraturen er "fag-teknisk og terminologien er svær" og "lidt langt fra virkeligheden"</p> <p>✓ Sekundær litteratur</p> <p>✓ Litteratur på dansk</p> <p>✓ Grundbøger - og andet materiale</p> <p>✓ Folkeskolens formålsparagraf og Klare mål</p> <p>÷ Primær litteratur</p> <p>÷ Forskningslitteratur (eller i begrænsede mængder)</p> <p>÷ Folkeskolens undervisningsmateriale</p> <p>Undervisere: Mange læremål gør at litteraturen bliver et udpluk</p>	<p>Studenterne: Undervisningen i PL bør være varieret og eksemplarisk - men det er den ikke</p> <p>Det, som anvendes, er:</p> <p>✓ Powerpoint-præsentationer og diskussioner</p> <p>✓ Casearbejde af forskellig art</p> <p>✓ Grupperarbejde &amp; projektarbejde</p> <p>✓ Rollespil og skuespil</p> <p>✓ Besøge CFU</p> <p>✓ Undervisere med folkeskolens baggrund er bedre til at give "et virkelighedsnært billede af, hvad fungerer"</p>	<p>2 kompetencemålsprøver for de 5 moduler</p> <p>Form: ✓ Skriftlig hjemmeopgave ✓ Skriftlig hjemmeopgave, som skal forsøres mundtligt</p> <p>✓ Individuelt eller gruppeopgaver/eksaminationer</p> <p>✓ Man vurderer hovedsagelig studentens viden</p> <p>"Nogle af færdighedsmålene siger, at du skal kunne samarbejde med færeltre og der er jo ingen færeltre og kollegaer endnu. Det er problematisk"</p>	<p>÷ Ikke noget formaliseret samarbejde mellem PL og undervisningsfagene (med undtagelse af "Undervisning af tosprogede")</p> <p>÷ Ikke noget formelt samarbejde mellem PL og praktikken (men caser bliver hentet fra praksisfeltet og bearbejdet i de pædagogiske moduler)</p> <p>÷ Modulisering og selvstændige kompetencemål lægger ikke op til samarbejde</p> <p>÷ Studenternes praktikoplevelser spiller ikke nogen stor rolle i den daglige undervisning</p>	<p>Studenterne ✓ Vi har fået "flere helhedsbetragtninger" og "nogle gode kategorier og begreber til at forstå, hvad en lærer arbejder med"</p> <p>÷ Vi har ikke fået "konkrete værktøjer til hvad vi gør ude i undervisningen"</p> <p>Undervisere ✓ De har lært at tænke som en professionel lærer (og dermed fået forudsætninger til at kunne handle som professionelle lærere)</p> <p>✓ De har udviklet sit "lærer DNA, sin læreridentitet og professionsforståelse"</p>

Studende



Undervisere

VIA

FIGUR 40

## 13.0 INTERVIEWANALYSE: HÍ, REYKJAVÍK

### - indledende bemærkninger

Jeg opholdt mig på læreruddannelsen i Reykjavík i 3 uger i foråret 2016. I den periode havde jeg opklarende samtaler med undervisningsledelsen, og derudover havde jeg interviews med

- Tre nyuddannede lærere
- To studerende på 5. årgang
- Tre undervisere i PEL-modulerne

Interviewpersonerne kunne vælge, om interviewene skulle foregå på engelsk, dansk, norsk, svensk eller en blanding af det hele. Interviewene varede i gennemsnit 50 min. De korteste varede i 39 min., det længste varede i 61 min.

Da jeg gennemlæste datamaterialet var det tydeligt, at nyuddannede lærere og studerende på 4. årgang langt hen ad vejen havde sammenfaldende erfaringer med (og synspunkter om) pædagogikfaget i læreruddannelsen. For at undgå unødvendige gentagelser præsenterer jeg deres udsagn under samme kategori, hvorefter jeg knytter undervisernes synspunkter til de førnævnte.

Når repræsentanter for de to subjekt kategorier bliver inddraget, vil skriften formateres med fed.

### 13.1 Formålet med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen

Når jeg beder **nuværende** og **forhenværende studerende** sætte ord på, hvad der er formålet med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen, er det tydeligt, at fagområdet ikke har ét veldefineret formål, men mange ret divergerende formål. Overordnet kan man dog sige, at i de pædagogiske moduler skal de studerende tilegne sig

- en grundlæggende viden om skole- og undervisningspraksis. - Det er pædagogik som kundskabsfag
- konkrete redskaber, som de kan anvende, når de står i den selv samme undervisningspraksis. - Det er pædagogik som redskabsfag

Ser vi først på pædagogik som ´kundskabsfag`, så siger en informant, at de pædagogiske fag skal betragtes som *“the foundation of teacher education”* (S2). En anden siger, at formålet med de pædagogiske fag er at få indsigt *“hvad det hele handler om”* (S1). Og en tredje siger, at formålet med disse moduler er at få de lærerstuderende *“to think about students, how they think and learn”* (NUL 3).

Ser vi derefter på pædagogik som redskabsfag, så siger en informant, at formålet med de pædagogiske moduler er at lære de studerende *“to plan the whole teaching year and to give grades”* (NUL 2). En anden siger, at i de pædagogiske moduler skal studenterne primært lære *“to gather information that we can use when we are teaching. How we can handle situations. Not for the subjects. But for everything else that comes up in the classes [...] How to react in the classroom with the children and how we can control situations”* (NUL1). Og en tredje

informant mener, at de pædagogiske fag skal give de studerende grundlæggende færdigheder at undervise i samtlige fag – dvs. også i fagområder, som de studerende ikke beskæftiger sig indgående med i studietiden: *“I think that is what the pedagogical subject is all about. I can be in everything. Even though it is not my subject”* (NUL 1).

Når informanterne bliver bedt om at pege på temaer, som får særlig opmærksomhed i de pædagogiske moduler, så er de ret enige om *“that we learn about all kind of stuff”* (NUL 1). Men under denne brede vifte af temaer fremhæves følgende temaer:

Tematiske nodalpunkter i de 7 pædagogiske moduler				
Uddannelse- og skolehistorie	Elevens udvikling	Klasseledelse - adfærdsledelse	Inklusion	Studentens egen skolehistorie
Skolesystemet	Læringsteori	”Lessonplanning”	Special-pædagogik	Studentens private undervisningsteori
Læreplaner og evaluering	Relationens betydning	Undervisnings-differentiering		Den professionelle lærers rolle i skole og samfund
Demokratisk medborgerskab		Undervisnings-metoder		
		Forældre-samarbejde		

FIGUR 41

Temaerne opfattes som relevante at beskæftige sig med, men antallet af temaer – og måden hvorpå man arbejdede med de forskellige temaer – var ikke altid hensigtsmæssig.

They had so much material. And it really just focused on all the many problems that face young children and not so much on how to approach it. So we did not get any weapons and tools to really address some of this (S2).

I interviewsamtalen bliver formålet med de pædagogiske moduler sammenlignet med formålet med at have (1) undervisningsfag og (2) praktik i læreruddannelsen.

Ad. 1 siger informanterne, at differencen imellem pædagogiske moduler og undervisningsfagene kan beskrives med henvisning til ´det-brede` kontra ´det-smalle`, ´det-åbne` kontra ´det afgrænsede` og det ´u-faglige` kontra ´det faglige`. Undervisningsfagene cirkulerer omkring ét enkelt fagområde, mens de pædagogiske fag cirkulerer omkring alt det, som ikke kan hægtes på ét fag, men som har indflydelse på undervisning og læring i skolen som helhed.

Ad. 2 siger informanterne, at differencen mellem pædagogiske moduler og praktikken kan beskrives med henvisning til ´det-imaginære` kontra ´det-reelle`, ´det-teoretiske` kontra ´det-praktiske` og det ´u-personlige` kontra ´det-personlige`. En informant beskriver de pædagogiske fag som *“tørre i forhold til praktikken”* og siger:

I praktikken lærer jeg virkelig meget om, hvordan jeg skal snakke med mine elever, og hvad virker. Så tager jeg virkelig det, som jeg har lært her ind i skolen og prøver at se, hvad der virker, og hvad der ikke virker. Og hvad virker for mig personligt altså (S1).



Som det fremgår af citatet, så er performanceaspektet og 'what-works' nærværende i praktikken (og fraværende i de pædagogiske fag). Transfærgabet fra at arbejde med pædagogisk teori og til at lade sig guide af pædagogisk teori i klasseværelset beskrives ikke som en simpel tilegnelsesproces, men som noget, som kræver mange (øve)timer i praksisfeltet.

Når jeg interviewer **underviserne** og spørger ind til, hvad der er formålet med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen, så er det tydeligt, at de betragter det pædagogiske element som "*kjernen i hele uddannelsen*" (U1). De pædagogiske moduler italesættes som videns- og forståelsesmoduler. En underviser siger, at den primære opgave er at lære de studerende af forstå "*how children develop, and the way in which this development affect their learning*" (U3). En anden siger, at formålet er at gøre de studerende bevidste om "*hur barn og ungdommer tenker, hur man kan tage hensyn til det i undervisningen, og hur man gjør så eleven lærer sig nogen ting*" (U1). Og en tredje siger, at det primære mål er at lære de studerende

... everything about teaching - from the curriculum and the law, to be able to plan teaching, to be able to work with different students, to be able to communicate effectively with parents, to be able to manage a class, to deliver the curriculum, to work with coworkers and the community, to do assessment and to chose learning resources (U2).

Som det fremgår af citaterne, så er formålet knyttet til elevens udvikling, læring og tænkning på den ene side og folkeskolens formål og praksis på den anden side.

Når underviserne bliver bedt om at sætte ord på, hvad der særkender de pædagogiske moduler, så bruger de undervisningsfagene som baggrundstæppe. En underviser italesætter i denne sammenhæng de pædagogiske moduler som det fundament, som samtlige undervisningsfag bygger på: "*In my subjects, it is more the basis. And in the other subjects, you can more build on the basis. You know, that they have had the basis. And you don't have to teach them about teaching plans and all that, in the other subjects*" (U2).

En anden opfattelse, som kommer frem i de tre interviews er, at undervisningsfagene sætter fokus på 'faget-i-sig-selv', mens de pædagogiske fag sætter fokus på eleven (og elevens synsvinkel), læreren (og hans synsvinkel) og skolen (og skolens opgave).

Når underviserne beskriver de pædagogiske modulers særkende, så anvender de også praktikken som komparationsgrundlag. Praktikken beskrives som teori-løs, og uden den nødvendige teoretiske forankring vil studenternes praksishandlinger været styret af intuitioner og "*attituder*" (U1). De pædagogiske modulers opgave er at tvinge studenterne at sætte praksishandlinger i relief, og at få dem at stille spørgsmålstejn ved, hvad man gør, og hvorfor man gør, som man gør.

Når underviserne bliver bedt om at fremhæve fagområdet mest centrale temaer, så viser de til mange af de samme temaer, som nuværende og forhenværende studerende har peget på (jf. figur 41). Men de har dog nogle tilføjelser og peger på:

- Studenternes personlighedsdrag
- Klasselærerens mange opgaver
- Videnskabelige tilgange – at vide hvordan man skaber og opsporer viden på området

Temaerne bliver ikke talt frem i prioriteret rækkefølge, men de italesættes alle som vigtige fokuspunkter i lærerens professionelle udvikling og derfor som 'selvfølgelige' temaer i den pædagogiske diskurs i HÍ.

### 13.2 Teorier og teoretikere

Nå jeg spørger **nuværende** og **forhenværende studenter** hvilke teorier, der har været toneangivende i de pædagogiske moduler, så skelner de imellem de 4 moduler, som benævnes "Undervisning og læring" og de tre moduler, som tager afsæt i de klassiske videns discipliner – psykologi, sociologi og filosofi. Mens de førstnævnte moduler i større grad tager udgangspunkt i skolerelaterede emner, som er lettere at få bugt med, så tager de sidstnævnte ofte udgangspunkt i klassiske teorier, som kan være svære at få tag på.

På tværs af de 7 moduler bliver den teoretiske læsning og vinkling foretrukket på bekostning af en mere praksisnær tilgang.

But on the whole they focus so much on the theoretical part that the practical part forgets [...] They use so much time to explain the theory, that we are just suppose to take that and practice it. But we have no tools. We have some tools, but we need a lot more, I think (S2).

The program was very theoretical. The theory was ok. It just needed to be connected to practice [...] I think I need more practice doing it. How to react in some situations. I think that is missing (NUL 1).

De teoretikere, som informanterne italesætter som værende de mest toneangivende røster, er Dewey, Vygotsky, Gardner, Piaget, Bandura, Freud, Platon og Sokrates.

De fleste informanter har den grundforståelse, at formålet med en pædagogisk teori er, at den skal være foreskrivende for praksis: "*The theories are telling me, what I can do. Not what I have to do. They are telling me, what the possibilities are*" (NUL1). Men selv om dette er teoriernes primære formål, så siger samtlige informanter, at besværlighederne med at skabe en kobling mellem teori og praksis ofte har skabt store frustrationer blandt de studerende.

Jeg er enig med meget af det, de siger, men jeg synes det er meget sådan filosofiagtigt, og jeg ved ikke helt, hvordan jeg skal lave en linje mellem mig og dem i praksis [...] Fx med Dewey. Han har meget med demokrati, og at eleverne skal få frihed til at snakke og frihed til at være kritiske i forhold til alt i deres liv. Og det vil jeg gerne. Men jeg ville ikke kunne sidde her og sige, at jeg vil gøre det på den her måde, fordi Dewey sagde det. Jeg mangler det der, eller et eller andet i mellem (S1).

De teorier, som informanterne husker og lader sig inspirere af, når de kommer ud i praksis, er ofte teorier, som har en forholdsvis tydelig praksiskrog. Howard Gardners teori om de mange intelligenser og Vygotskys tanker om scaffolding bliver fremhævet i denne sammenhæng.

It makes sense to say, that Gardner is popular because his theory is easy to transform from theory to practice [...] You know. Gardners theory is about the different learning skills, and it was really easy to see that in the field. The kids are different. Some like working on a piece of paper with a pen. Other just need to be active. Work with their body (NUL 2).

I think that scaffolding from Vygotsky - I think that it's good to always have in mind. That you have to build on and you always have to think about, what the kids know about the subject, where we should start, and don't start too high and don't start too low (NUL 3).

De teorier, som ikke har en så tydelig praksiskrog, tildeles ikke nogen særlig værdi, og de bliver ikke en del af studentens tænke- og handlemåde.

Når jeg beder **underviserne** sætte ord på de mest centrale teoretikere i de pædagogiske moduler, så gør de mig opmærksom på, at hvert modul har sine egne udvalgte teoretikere. Men ud over de navne, som studenterne fremhævede, så viser underviserne til Kohlberg, Bronfenbrenner, Skinner, Durkheim, Bourdieu, Beck, Giddens, Aristoteles, Amos, Rousseau, Kant, Montessori og Mead.

I henhold til underviserne, så er formålet med den teoretiske læsning at give de studerende det nødvendige "*overview*" over alle de faktorer, som påvirker elevernes udvikling og læring (U3), at give dem "*different perspectives on learning*" og at få dem "*to think critically*" (U2). Dvs., at teorierne skal ikke være foreskrivende for praksis, men skal få studerende at iagttage praksisfeltet og alt det, som rører sig i praksisfeltet på en mere reflekterende (og oplyst) måde.

Underviserne er meget bevidste om, at de studerende ofte finder den teoretiske terminologi besværlig, og at de har svært ved at skabe en lænke mellem teori og praksis. En underviser siger: "*When you read their examines, you often feel that in their minds they haven't really made the connection*" (U2). En anden underviser siger: "*It is not easy. And I think that students need help to do it [...] In the textbook there is no clear bridge on how you apply these theories*" (U3).

I henhold til underviserne, så er der i lærerkollegiet bred enighed om, at en af de største udfordringer i de pædagogiske moduler er at styrke forbindelsen mellem teori og praksis, og det er noget, som man til stadighed arbejder på at forbedre.

### 13.3 Litteratur

Når jeg spørger **studerende og nyuddannede lærere**, hvad der kendetegner den litteratur, som bliver anvendt i de pædagogiske moduler, så er svaret, at den varierer meget fra modul til modul. Litteraturen er enten islandsk eller engelsk. Den procentlige fordeling mellem de to sprog varierer fra modul til modul, men en student siger: "*I will say that it is 60-65% icelandic. And we read the icelandic texts better than the English*" (S2). At der anvendes relativt megen islandsk litteratur i nogle moduler forklares ved, at islandske (skole)forhold er så forskellige fra skoleforholdene i den angelsaksiske verden, at engelske og amerikanske tekster ikke altid holder vand i en islandsk uddannelsessammenhæng.

Sproglige barrierer gør, at skandinavisk materiale anvendes i meget begrænset omfang.

Et centralt kendetegn ved litteraturen er, at der anvendes forholdsvis mange grundbøger, som dækker over et stort emneområde. Når studenterne møder grundlæggende teoretikere, så er det tit med base i disse grundbøger og ikke som primær litteratur. Studenterne siger dog, at når de skriver MA-projektet, så har vejlederne en forventning om, at primære kilder bliver inddraget i større omfang.

Uafhængigt af sprog og kildernes ophav, så betragter informanterne den anvendte litteratur som *”tungere og sværere end materialet i andre fag. Det mangler den der kontakt med lærerfaget. Ja, hvordan jobbet er i virkeligheden...”* (S1). En anden informant siger: *“Sometimes the material was difficult to understand. Just reading a lot of text that [...] Then you had to put you in the situation to try to understand them. That was sometimes hard”* (NUL 1).

Konkrete forskningsartikler indgår i studieforløbet, men disse artikler udgør ikke nogen bærebjælke i de pædagogiske moduler. Studenterne bliver som oftest gjort bekendt med forskningsviden og forskningsprojekter gennem de anvendte grundbøger.

Folkeskoleloven - og specielt de nationale læreplaner – får stor opmærksomhed i flere pædagogiske moduler, og studenterne fortæller, at når de er i praktik, bliver det synligt for dem, at de som regel kender læreplanerne langt bedre end praktiklærerne.

Litteratur, som sætter fokus på grundskolens undervisningsmateriale, indgår ikke i de pædagogiske modulers pensum, og dette betragter studenterne som en stor svaghed. En dimittend, som i dag underviser i flere andre skolefag, end han specialiserede sig i læreruddannelsen, siger: *My biggest issue now is to find relevant material [...] I would have wanted the teacher in teacher education to tell us what material we could use. I think it was a lack of that”* (NUL 2).

Når jeg sidder over for **underviserne** og spørger dem, hvad der kendetegner den anvendte litteratur, så siger de, at det er svært at sige noget entydigt om litteraturens karakteristik, fordi den enkelte underviser har hjemmel til at sætte litteraturlisten sammen efter eget tykke. Men en tendens er, at i hvert modul anvender man en, to eller tre grundbøger som en slags grundsubstans, og i tillæg til dette, så supplerer man med andet materiale.

Underviserne har studieplanen med til interviewsamtalen, og når vi sidder og bladrer i litteraturlisten, så fremgår det, at i nogle moduler læser man tekstbøger fra A til Z og lader tekstbøgerne være med til at bestemme, hvad man fordyber sig i fra uge til uge. Eksempler på tekstbøger, som er centrale i litteraturlisten er Vaughn (2014) *”Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom”*, Lightfoot, Cole & Cole (2013) *”The development of Children”* og Guðmundsson (2012) *”Felagsfræði mentunar”*.

Når vi bladrer i litteraturlisten, er det tydeligt, at i de fleste pædagogiske moduler læser de studerende hovedsagelig sekundær litteratur. Underviserne gør mig bekendt med, at et centralt kendetegn i HÍ er, at på bachelorniveau læser studenterne sekundær litteratur, mens

man på 4. og 5. studieår bestræber sig på, at da skal der indgå flere primære kilder. Og en andet kendetegn er, at hvis der findes god islandsk litteratur, som er relevant for modulets kompetencemål, så inddrages det, men derudover anvendes der engelske/amerikanske tekstbøger og artikler.

Det fremgår også af studieplanerne, at forskningslitteratur (forstået som PhD-projekter, peer-reviewed artikler og metaundersøgelser) ikke er så synlige i litteraturoversigten.

Underviserne siger, at studenterne læser forskningsartikler, men at forskningsartikler helt sikkert bør udgøre en større procentdel af den samlede litteratur. En underviser siger i den forbindelse: *“Vi har mycka forskningsartiklar, som vi försöker låte dom lesa. Men kanskje ikke tilrekkeligt, fordi på masternivå viser dom, at dom har sverigheter med att lesa og analysera forskningsartikler. Så der er noen ting der, som ikkje går, som de skal”* (U1).

Af internationale uddannelsesforskere fremhæver underviserne Hattie: *“Dom læser litt Hattie. Inte mycka. Men de får veta om hans forskning og liksom lite gran resultat av det”* (U1).

Underviserne bekræfter studenternes fortælling om, at folkeskolens læremidler ikke får særlig opmærksomhed i de pædagogiske moduler, selv om dette er fremskrevet som et konkret læremål. En underviser siger i den forbindelse, at da du ikke ved, hvilke skolefag studenterne kommer at undervise i efter endt uddannelse, så ville det være spild af tid, hvis de i studietiden blev introduceret til undervisningsmateriale i samtlige skolefag. Underviserne gør dog opmærksom på, at i de pædagogiske moduler, som har en praktik knyttet til sig, bliver det forventet, at studenterne sætter sig ind i undervisningsmateriale. Men nogen konkret undervisning om læremidler figurerer ikke på timetavlen i de pædagogiske moduler.

### 13.4 Undervisningsmetoder

Når jeg spørger **nuværende og forhenværende studenter**, hvad der kendetegner undervisningsformen i de pædagogiske moduler, så siger alle, at forelæsninger ved hjælp af powerpoint er den altdominerende metode. En informant formulerer sig således:

I'm sitting in a lecture with powerpoint on how to become a... yes... on how to implement many different teaching methods. I mean. Why do we not learn to use it? Why aren't they showing us how to implement it, and not just looking at it on the screen? Practice what we preach, because we learn it by doing it as Dewey said (S2).

I de pædagogiske moduler er der en tendens til, at forelæsninger er lange, og at de ret slavisk gentager dagens lektie: *“All the material from the slides was from the textbook we had. So it was, you know, taking together the most important things”* (NUL 2).

Informanterne fortæller, at forelæsningerne kunne være mere eller mindre relevante, og at der var pædagogiske undervisere, som virkelig formåede at kombinere forelæsninger med

- forskellige former for gruppearbejde og diverse samtaleøvelser
- storyline-inspirerede tilgange
- flipped classroom lignende settings

Ovenforstående metoder får flere positive ord med på vejen end de lange læreroplæg.

Informanterne mener ikke, at undervisningen i de pædagogiske moduler var mere modulerende og eksemplarisk end den undervisning, som de mødte andre steder i uddannelsen. Og når informanterne sporadisk i samtalen giver eksempler på modulerende undervisning, så bliver eksemplerne hentet andetstedsfra. En informant fremhæver dramalærerens undervisningsstil og siger: *"Der har jeg stået og gået igennem en dramatime, som jeg kunne copy-paste ind i en skole bare med børn"* (S1).

Når informanterne reflekterer over de pædagogiske undervisere, så skelner de mellem (1) undervisere, som har erfaring fra folkeskolen og (2) undervisere, som ikke har erfaring fra folkeskolen. De førnævnte *"ved hvad det går ud på"*, og kan som regel give *"nogle metoder, lege og tricks"* (S1), som de studerende kan tage til sig og anvende i praktikperioderne. De sidstnævnte italesættes som

specialister i sit fag. De kan virkelig gå dybt. De elsker deres fag, men de er ikke folkeskolelærere fra starten af. De kommer andre steder fra [...] Det er ikke altid, at man får fornemmelsen af, at lærerne her virkelig kan undervise børn. Fordi der er jo forskel på voksne og børn (S1).

Som citatet viser, så betragtes sidstnævnte undervisere som en slags immigranter (*"de kommer andre steder fra"*). De får respekt fra de studerende, fordi de har en stor viden, men denne viden betragtes som *'andenrangs viden'*, fordi den ikke har sit ophav i folkeskolen og siger ikke noget om, hvordan man kan eller skal agere i praksis.

Når jeg sidder over for **underviserne** og beder dem gøre mig bekendt med, hvad der kendetegner undervisningsmetoderne i de pædagogiske moduler, så bekræfter de studenternes udsagn om, at forelæsningsformen er ret dominerende.

Det er alt for mycke foredrag. Alt for mycke. I alle pedagogiske emner er det endda så, at kanskje har mann 5 – 7 timer verja vecka. Og då kanskje mann har 2 eller 3 timer foredrag, og sedan er det arbeid i grupper [...] Men visse pedagogiske lærere, dom fortsetter med att forelesa, når dom skal arbeita i grupper. Dom tysnar inte (U1).

Underviserne har forskellige bud på, hvorfor forelæsningsformen er så dominerende. De siger bl.a.

- at underviserne er konservative og holder fast i traditionerne<sup>34</sup>
- at underviserne kan lide at forelæse og har en tro på, at forelæsningen er en effektiv undervisningsmetode
- at de pædagogiske moduler er obligatoriske, og at klasserne af samme årsag er så store, at det kan være besværligt at variere undervisningen
- at de pædagogiske moduler er tematisk omfattende. Skal man være sikker på komme rundt i studieplanen, så er forelæsningsformen den sikreste formidlingsform

---

<sup>34</sup> En underviser, som kender til læreruddannelsen i 1980'erne, siger, at forelæsningsmetoden var den dominerende på læreruddannelsen, langt inden læreruddannelsen blev en universitetsuddannelse.

I tillæg til Powerpoint forelæsninger så forsøger underviserne at krydre deres undervisning med opgaver, som (1) aktiverer studenterne og (2) knytter teori til praksis. De opgaver og tilgange, som fremhæves, er:

- forskellige diskussionsgrupper
- flipped-classroom lignende settings
- gæsteforelæsere fra grundskolen, som kommer ind på læreruddannelsen og fortæller om bl.a. adfærdsledelse og undervisningsmetoder. *“That’s something that students like very much. It makes it more real, that somebody who is actually there, doing the things and talking about it”* (U2).

Underviserne er ikke helt enige om, hvorvidt undervisningen i de pædagogiske moduler bør være mere eksemplarisk end anden undervisning. En underviser har det synspunkt, at al undervisning på læreruddannelsen bør i princippet bestræbe sig på at være forbilledlig. En anden underviser mener, at underviserne i de pædagogiske fag har et særligt ansvar, hvad det angår. Vedkommende siger:

Det er klart, at vi skal være mere eksemplariske. Jeg ser det sådan, at vi har en dobbelt rolle. Vi er forbilleder, og det er vigtig [...] Jeg er livredd for, at om jeg går ut i grundskolen om 10 år og konstaterer, at då står liksom alla yngre lærarna og holder foredrag med sitt powerpoint. Det er det, som dom har oplevd her i veldig stor grad (U1).

Underviserne er bevidste om, at forudsætningen for at levere en eksemplarisk undervisning er ikke de samme for samtlige undervisere. Nogle undervisere har en videreuddannelse, som bygger på en folkeskolelæreruddannelse. Disse undervisere opfatter sig ofte som *“læreruddannere”* (U1). Andre uddannere har en universitetsuddannelse og ingen erfaringer fra folkeskolen. Disse opfatter sig som *“emneslærere”* (U1). Udfordringen for dem, som er forhenværende folkeskolelærere er, at de fortsætter med at undervise lærerstudenterne, som om de var skoleelever, mens udfordringen for dem, som ikke har nogen erfaringer fra folkeskolen, er, *“at dom ved ikke helt, hvad det går ud på”* (U1).

En underviser ser det som en fordel, at underviserne på læreruddannelsen har forskellig baggrund og derfor kan give forskellige bidrag til læreruddannelsens samlede input.

It is my opinion, and I know, that some others have that opinion, that some of us need to have a background from being in schools. Not everybody. The other people are also very necessary to have, because they have a really good foundation and solid knowledge in theories. So I think, we need a mixture (U2).

### 13.5 Eksamensformer

Når jeg spørger de **studerende på 5. årgang** og **nyuddannede lærere**, hvad der kendetegner eksamensmetoderne i de pædagogiske moduler, så fremgår det ret tydeligt, at den skriftlige eksamensform er ret dominerende.

Alle eksamener er skriftlige undtagen en mundtlig, tror jeg. Og de er bare sådan teori-agtige. Og måske sådan lidt, sådan som de er i skolen, hvor du starter med nogle korte spørgsmål og måske kryds. Og så kommer der nogle spørgsmål, hvor du skal skrive sådan et kort svar. Og

så kommer der en stor skriftlige opgave til resten. Om noget [...] Vi sidder typisk i tre timer. Ingen bøger med. Vi skal sidde og huske det hele. (S1).

Når jeg spørger ind til, om man vurderer studenternes viden, færdigheder eller kompetencer til eksamen, så er informanterne enige om, at både i undervisningen og til eksamen, så er vidensmålene i centrum.

More or less they evaluate the knowledge. As a whole, it is knowledge after the material at hand. It is more or less answering questions. I try to think, if it was ever – how do you act, when this comes up? It might have been some kind of those questions in some of the courses. But I can't remember (S2).

It was all about knowledge. It was - what do you know and not how you would use it [...] It was pen and pencil and paper. Always. It was memorizing things. And you would just go through your notes and the book and memorize it. You did not have to think out of the box (NUL 3).

Informanterne siger, at der som regel var stor overensstemmelse imellem de temaer, de havde arbejdet med i timerne, og de spørgsmål, de fik til eksamen. Og blandt studenterne var der en formodning om, at når underviserne vurderer studenternes præstationer, så *“are they trying to get some specific words or knowledge on paper”* (NUL 2).

Informanterne er ikke enige om, hvorvidt eksaminationen i de pædagogiske fag var lettere eller sværere at bestå end læreruddannelsens andre eksamener. Det store fokus på teorier opfattes som besværligt, men en informant siger dog, at i de pædagogiske fag kunne du

always write something. You can always say something in the test. You can not say something in math. In math the answer is either right or wrong. And you have to show how you did it. But in pedagogy - if you don't remember something, you can always talk about it (NUL 1).

Når jeg beder **underviserne** sætte ord på, hvad der kendetegner eksamensmetoderne i de pædagogiske moduler, så fortæller de, at studerende som regel skal løse og aflevere opgaver undervejs i forløbet, som vil indgå i den samlede bedømmelse. Derudover kommer en store afsluttende eksamen, hvis konkrete udformning kan variere lidt fra modul til modul.

Underviserne bekræfter studenternes udsagn om, at den skriftlige dimension er ret dominerende i de pædagogiske moduler. En underviser siger, at *“mellem 50-60% er individuel skriftlig prøve uden hjælpemidler, 20-30% er skriftligt gruppearbejde, og ca. 10% er mundtlig individuel”* (U1). En anden underviser siger: *“I have 70% of the test as multiple choice. And then they write an essay that is 30%”* (U3).

Når jeg beder underviserne belyse, hvad man forsøger at måle i (den skriftlige) eksamen, så fortæller de, at hovedformålet er at få kortlagt studenternes vidensniveau.

The test is knowledge oriented. So they don't have to go and do something [...] But I try to make a connection to how knowledge is used. And try to compose questions that sort of assess that kind of knowledge. Yes. But it is basically knowledge. Not competence as doing something. And after this stage, they don't have the competence to perform (U3).



Underviserne er enige om, at eksamensformer, hvor en elev går ind i et eksamenslokale med papir og blyant og skal svare spørgsmål i 3 timer, er utidssvarende. Årsagen til, at man har holdt fast i de skriftlige prøver er dels gammel vane og dels, at det ville være tids- og ressourcekrævende at benytte andre metoder (U3). Årsagen til at gruppeeksamener af forskellig slags ikke har fået større tilslutning på HÍ er *“at vi har ikke værktøyer, som vi behøver for at udforske, om alle har gjort sitt”* (U1).

Underviserne siger dog, at man er inde i en proces, hvor man forsøger at konstruere eksamensformer, som bryder med sædvanen, og som i større grad sætter fokus på færdigheds- og kompetencemålene. En underviser fortæller i denne sammenhæng, at man har forsøgt at implementere *“microteaching”*, hvor de studerende til eksamen skal undervise andre studerende, men her er den store udfordring at *“the pupils are not real pupils, but classmates”*, og dette har gjort eksamenssituationen lidt kunstig (U2).

Når jeg beder underviserne vurdere, om det er lettere eller sværere at bestå et pædagogisk modul end andre moduler, så er de ikke enige. En underviser siger, at det som helhed nok er lettere og viser i den sammenhæng til, at flere studenter kommer igennem med en høj karakter. En anden underviser siger, at det er formodentligt er sværere, og underbygger sit svar med at vise til, at op til 50% dumper første forsøg i hans modul.

### **13.6 Pædagogiske moduler:**

#### **Samarbejdet med undervisningsfag og praktikken**

Når jeg beder **nuværende** og **forhenværende studenter** sætte ord på samarbejdet mellem de pædagogiske moduler og undervisningsfagene, så fortæller de, at de ikke har oplevet noget konkret samarbejde. Der bliver ikke lavet nogle tværfaglige projekter, og ét og samme undervisningstema bliver yderst sjældent taget op og behandlet i henholdsvis de pædagogiske moduler og i undervisningsfagene.

I henhold til informanterne, så bliver de gældende læreplaner for den islandske folkeskole det eneste dokument, som befordre (eller tvinger) pædagogiske moduler og undervisningsfagene at rette opmærksomheden mod samme fokuspunkt.

The teacher in pedagogical studies did not talk about math, biology and other school subjects. But sometimes we had to use their curriculum and connect it with what we were going to teach. So it came a little bit in, but not much (NUL 1).

Når jeg spørger studenterne om samarbejde mellem de pædagogiske fag og praktikken, så siger de, at de ikke kender til nogen formel aftale mellem undervisningssted og praksisskole, men at de oplevede op til flere gange, at opgavefordelingen ikke var helt transparent. En student siger i denne sammenhæng: *“There was not a lot of cooperation. I know that it wasn't, because I talked with the teacher, and I know that the teacher, that I was with sometimes did not know what we were suppose to do”* (NUL 1).

Om studenternes praktik fik opmærksomhed i et pædagogisk modul eller ej var betinget af, om praktikken var hæftet på et pædagogisk modul eller ej. Hvis det var tilfælde, kom en

pædagogisk underviser på praktikbesøg. Efter praktikperioden skulle de studerende skrive en praktikopgave i modulet, som beskrev praktikkens gang. De skulle holde et oplæg, vise en metode eller en leg, som de havde anvendt i praktikken. Og de skulle i nogle tilfælde inddrage (eller vise til) praktikken i eksamen. Men ud over disse tiltag, som lå i forholdsvis fast ramme, så fik studenternes praktikoplevelser ikke den store opmærksomhed i den efterfølgende undervisning. Studenterne beskriver af samme årsag praktikken som en forholdsvis isoleret del af uddannelsen.

Fieldwork was - we were taking a time off from school for going in the field, and then we just came back. There was not a lot of communication inbetween [...] After practicum we only used one lesson or two to talk about practicum. And then you would write an essay about it. But you did not talk a lot about these things. Or this problem came up – how would you have reacted? But we didn't really spend a lot of time talking about that (NUL 3).

Modulet "*Undervisning og læring – den professionelle lærer*", som ligger på 9. semester, beskrives som eksemplarisk, når det kommer til at skabe samarbejde mellem de pædagogiske fag og praktikken. Modulet strækker sig over 15 uger og er organiseret på den måde, at de studerende får teoretisk input 1 dag i ugen og er derefter i praktik 4 dage i ugen. Informanterne siger, at de fik nogle teoretiske og metodiske forslag, som de skulle "*try out*" og vurdere og reflektere over efterfølgende (NUL2).

Når jeg spurgte studenterne om samarbejdet mellem de 7 pædagogiske moduler, så siger de, at det er tydeligt, at de fire moduler, som handler om "*Undervisning og læring*" skal betragtes som fire dele af et hele. Samhørigheden er synlig af to grunde: Mange undervisere går igen i 2 eller 3 moduler. Og mange undervisningstemaer går igen fra modul til modul.

De tre moduler, som bygger på videnskabsfag, omtales som selvstændige moduler i uddannelsen, som hverken samarbejder indbyrdes eller med andre dele af uddannelsen:

There is no or little cooperation between the "*Nám og kensla*" courses and the other pedagogical courses. That is bad. What the courses here lack is, how to say it, the flow. You are starting something, then this comes in, than this comes in [...] The program lack the integration. It should be how I should be as a teacher, what kind of skills I need to have, and what do I want to implement on my students. That is what all these pedagogical courses should give me. Different kinds of input, of course (S2).

Når jeg sidder over for **underviserne** og beder dem fortælle mig, hvad der kendetegner samarbejdet mellem de pædagogiske moduler og undervisningsfagene, så fortæller de, lige som studenterne, at der ikke er noget synligt samarbejde. Årsagerne er flere:

- En årsag er, at mens de pædagogiske moduler er obligatoriske, så er undervisningsfagene valgfag. Det ville være en umulig opgave at knytte an til samtlige undervisningsfag i ét og samme pædagogiske modul.
- En anden årsag er, at undervisningsfagene er meget forskellige – både hvad angår teoretisk udvalg, arbejdsmetoder og faglig vægtning og vinkling. Et samarbejde med flere undervisningsfag kunne hurtigt blive et virvar.

- En tredje årsag er logistiske forhold og det faktum, at undervisningsfagene er placerede i forskellige bygninger.

Når underviserne beskriver samarbejdet mellem de pædagogiske moduler og praktikken, så siger de, at qua de emner, som man kaster lys på i de pædagogiske moduler og de udfordringer, som de studerende møder i praktikken, så kan de to elementer i læreruddannelsen beskrives som *“two sides of the same coin [...] where the pedagogical courses is planning and practicum is performance”* (U2). Underviserne er dog bevidste om, at i studietiden kan de studerende have svært ved at få øje på, hvordan de to elementer falder i hak, men når de har været lærere i et stykke tid, så vil de formodentlig sige *“oh, that’s why I learned that. Now I understand”* (U2).

Når underviserne beskriver det reelle samarbejde, som finder sted mellem de pædagogiske moduler og praktikken, så viser de til diskrepansen mellem at de studerende

- forbereder og evaluerer praktikken, mens de er på læreruddannelsen
- underviser på en praksisskole, hvor de bliver overværet og bedømt af en praksislærer

At forberedelse, udøvelse og evaluering ikke finder sted på samme matrikel, har den (kedelige) konsekvens, at både pædagogiske lærere og praktklærere har haft svært ved at definere hinandens territorium og opgave.

En underviser belyser samarbejdet på følgende måde:

There is not a strong co-operation. We just sent the outline of what the students should do, and they got a form to evaluate them, and then there is this one visit. If it was strong, I would say, we would all meet together before practicum and discuss what would happen and plan together. And evaluate together at the end. But time, money and resources don’t allow that (U2).

Selv om samarbejde mellem de pædagogiske moduler og praksis kunne være større, så siger underviserne, at de pædagogiske lærere – og specielt dem som underviser i U&L – ser langt større værdi i praktikken end mange af faglærerne.

Man kan sige, lærerne i didaktiske fag, som ser veldig klar nytten av praktikken. Og som kjemper for, at det ikke blir færre timer til praktikken, når der skjer endringer i systemet her. Men i fagene varierer det veldig. Vi har jo liksom folk, som aldrig har vært lærere ute på feltet. Deres identitet er knyttet til emnet. Intet til dette at være underviser og lærer (U1).

Når jeg spørger ind til samarbejde mellem de pædagogiske moduler på HÍ, så skelner informanterne mellem de 4 U&L-moduler og de 3 andre pædagogiske moduler.

De, som underviser i U&L, kender hinanden og er vant til at arbejde tæt sammen, og de snakker derfor jævnligt om, hvad man gør, hvordan det går, og hvad man kan gøre bedre. De samarbejder for at (1) at undgå overlap, (2) at dække de væsentlige områder og (3) at skabe en kontinuitet og progression fra modul til modul.

Modulerne i psykologi, sociologi og filosofi italesættes som U&L-modulernes teoretiske fundament. Men i praksis figurerer disse tre moduler som selvstændige moduler. De

karakteriseres som “*big introductory courses*” og som tre “*islands*” i læreruddannelsen. At lave alliancer mellem de 7 pædagogiske moduler ville kræve “*a lot of work and that people need to have similar approach to teaching*”, og det er tvivlsomt, om det vil lykkes på den korte bane (U3).

### 13.7 Pædagogiske moduler i retrospektivt lys: Hvad kan det bruges til?

Når jeg spørger **nuværende og forhenværende studenter**, hvordan det, som de har lært i de pædagogiske moduler, har været med til at udvikle dem som lærere, så siger de, at de pædagogiske moduler har givet dem en viden om lærerfaget, som er anderledes end den viden, som de har fået i undervisningsfagene og i praktikken. Det er forskelligt fra studerende til studerende, hvordan den tilegnede viden karakteriseres. En informant siger, at han er blevet bevidst om, hvad der er på spil i læringssituationen, og derfor har de pædagogiske fag “*helped me gain knowledge to become a better teacher*” (NUL 1). En anden informant siger, at hvis han ikke havde haft pædagogiske fag, så ville han ikke have kendskab til, hvor vigtigt der er, at eleverne skal være aktive i læreprocessen, at de får lov til at samarbejde til dagligt, og at læreren benytter forskellige undervisningstilgange. En tredje informant siger, at det, som du lærer i de pædagogiske fag om undervisningsdifferentiering og elevmangfold er noget, som lægger sig “*behind your ears*”, og som er med til at guide dig i mange skole- og undervisningssammenhænge (NUL 3).

Informanterne er dog enige om, at de pædagogiske modulers største svaghed er, at de er for teoretiske. Modulerne har givet studenterne indsigt, overblik og “*some ideas*” (NUL 2), men ikke noget konkret handlingsberedskab.

It is probably very comfortable to teach these subjects instead of how to deal with difficult students, or if it comes a difficult matter in the student group – death, and how to deal with it. It is probably very difficult to teach that. But never the less much more necessary to know that instead of that in the 18. century that was this kind of teaching [...] My experience is, that I take an education, that has not been built for me. It is too much focus on the theoretical (S2).

At de pædagogiske moduler har beskæftiget sig så lidt med reelle praksisfærdigheder (og performance i undervisningslokalet) gør, at nogle informanter sætter spørgsmålstegn ved i hvor høj grad de pædagogiske moduler har forberedt dem til virkeligt lærerliv. Et synspunkt, som tales frem i denne sammenhæng er, at de, som er ‘fødte lærere’, nok skal klare sig i feltet, mens alle de andre, som ikke er naturlige formidlere og klasseledere, vil få store udfordringer, når de gør sin entré i praksisfeltet.

Når jeg sidder over for **underviserne** og beder dem vurdere, hvad de studerende reelt lærer i de pædagogiske fag, som de kan bruge i deres professionelle liv, så viser de til undervisningsfagenes utilstrækkelighed.

I think that teachers really need to have a basic understanding about how children develop in different areas. Because when you are a teacher, you have a really big role. You are not just teaching knowledge. You are supporting the learning and development of students in so many

different areas. And you have to deal with social problems, behavioral problems and all kind of things (U3).

Det empiriske belæg for at de pædagogiske moduler reelt gør en forskel bliver forklaret med basis i, at læreruddannelsen i Reykjavík både udbyder en integreret og en konsekutiv læreruddannelsesmodel. Og i henhold til underviserne, så er kompetencen til at tænke pædagogisk og didaktisk markant større hos dem, som har fulgt den integrerede model.

Det hører man også, når man diskuterer med dom, som kommer ind med sin BA og BS. Dom er veldig sterka i sitt emne, men dom har inte den mindste forstand, når det gjelder liksom det her pedagogiske. Då ser mann altså en veldig stor skilnad (U1).

En anden underviser viser til den modningsproces, som den enkelte student går igennem i studieforløbet.

In the first year they want to be good and kind to the children and dear friends and everything. But later on they have more clear pedagogical visions and know that their roles are more complicated than just being their friends and being very nice [...] Just from reading what they wrote the first year and the fifth year. They have changed so much. And have got a broader view of things. They have more to refer back to. And you know, if you just go and teach, you will teach like you were taught yourself. But we try to introduce a range of methods (U2).

I henhold til underviserne, så kan det forandrede ´mindset` spores i studenternes måde at tale om lærerarbejde på – og dette vil højst sandsynligt influere deres ageren i praksis.

### **13.8 Pædagogiske moduler: Størrelse og placering i læreruddannelsen**

Når jeg spørger **nuværende og forhenværende studenter** om de pædagogiske modulers størrelse i uddannelsen, så bliver uddannelsens øvrige elementer taget med i beregningen, og det klare budskab fra informanterne er, at praktikperioderne bør forøges og forlænges.

I think that it should be more practicum. I think it would be really good to have a whole year in practicum working with a teacher. Being with a class teacher while doing parents interview and dealing with all kinds of behavioral issues. And so on [...] You get some tools, methods or ideas at the teacher program. You don't learn it, but you get some ideas. But how to connect with children, you learn that better in practicum. You don't learn it by reading a book or anything (NUL 2).

Informanterne har et ønske om

- at de pædagogiske moduler skal hænge tættere sammen med praktikken
- at konkrete praktiske/didaktiske færdigheder skal øves direkte i de pædagogiske moduler

I henhold til informanterne, så vil en samlæsning af pædagogik og praktik være en berigelse for begge elementer.

The teacher in the teacher training program and the teachers in the field have different competences. But when you are in the circumstances, you don't think about that. You don't think – where did I learn that? What did Vygotsky say or? But I think that we learn more from the experience [...] We learn a lot in practicum, that we didn't learn in the pedagogical courses. It is always difference between reading about things and to meet all these kids with all their needs (NUL 3).

Informanterne har ikke noget bud på, hvordan et tættere samarbejde mellem de to elementer i læreruddannelsen skal organiseres, men i deres optik, så har en udvidelse af de pædagogiske moduler kun berettigelse, hvis den har praktik og/eller praksis som omdrejningspunkt.

Når jeg spørger **underviserne** om de pædagogiske moduler har en passende størrelse i den samlede uddannelse, så synes de som udgangspunkt, at proportionerne er, som de skal være, men blandt informanterne findes også det synspunkt, at de pædagogiske moduler skulle tildeles flere ECTS.

Jeg har jo hele tiden haft lite svært ved diskussionen om og troen på det, at du kan liksom gå igennem uddanning her og ha et eller to fag, og sedan kommer du ut i skolen, og det er en helt annan virkelighet, som du møter, og du må lære dig at undervise i mange andre fag.

Utdanningen afspeiler virkeligheden, som du kanskje har i ungdomstrinnene, men inte hos de yngre. Då underviser du i mange fag, som du aldrig har lest her (U1).

Pointen er, at da dimittenderne skal løse så mange opgaver i praksis, som ikke kan hægtes på et specifikt skolefag (eller undervisningsfag), så må man tage højde for disse udfordringer i selve uddannelsesforløbet – og her bør de pædagogiske fag, som et slags opsamlingsfag, få tildelt flere ECTS.

Informanterne understreger dog, at mandatet til at lave korrigeringer – at konstruere nye pædagogiske moduler og at formulere nye kompetencemål – er placeret på uddannelsesstedet og bliver fremmet i tæt samarbejde mellem uddannelsesledelsen og de modulansvarlige undervisere. Dette faktum gør, at uddannelsen forholdsvis let kan tilpasses de konkrete udfordringer, som finder sted i den islandske grundskole.

### 13.9 Summa summarum

De forrige sider skal opfattes som en tekst, som er blevet til med basis i 8 semistrukturerede interviews. Interviewguiden, som blev formuleret på forhånd, ledte de 8 interviewpersoner ind på udvalgte didaktiske kategorier og har derfor været bestemmende for den data, som blev genereret i interviewlokalet.

Interviewanalysen har vist, at selv om **forhenværende** og **nuværende studerende** på den ene side og **pædagogiske undervisere** på den anden side, fremhæver mange af de samme kendetegn, da de sætter ord på de pædagogiske modulers indhold og praksis, så er der en væsensforskel på de skudsmål, som de giver de forskellige didaktiske valg og fravalg. Årsagen til uoverensstemmelserne er, at studenter og forhenværende studenter har en forventning om, at de pædagogiske moduler skal have 'performance-i-klasseværelset' som

det primære formål, mens underviserne ser det som pædagogikkens primære opgave, at give studenterne en ´viden-om-og-en-forståelse-for-praksis`.

På næste side har jeg med basis i interviewanalysen lavet en illustration, som viser, hvordan den pædagogiske diskurs tager sig ud, når vi går fra en didaktisk kategori til den næste.

Formål	Indhold	Teorier	Litteratur	Undervisningsmetoder	Evaluering-metoder	Samarbejde/samspil	Effekt / nytteværdi
Få viden om hvad det hele handler om At blive bevidste om, hvordan elever tænker og lærer	- Uddannelse- og skolehistorie - Læreplaner og evaluering - Demokrati - Elevernes udvikling og læring - Relationernes betydning - Klasse- og adfærdsledelse og lessonplanning - Undervisningsmetoder og differentiering - Forældre-samarbejdet - Inklusion og specialpædagogik - Studenternes skolehistorie og private undervisningsteori - Den professionelle lærers rolle i samf. - Klasselærers mange opgaver - Videnskabelige tilgange Et fokus på: - Studenternes personlighedsdrag	Studenterne: Formålet med teorierne er "to tell me, what I can do. Not what I have to do."  Psykologiske teorier: Vygotsky, Gardner, Freud, Piaget, Bandura, Kohlberg, Bronfenbrenner, Skinner, Mead  Fil. soc. og pædagogiske bidragsydere: Dewey, Platon, Sokrates, Durkheim, Beck, Bourdieu, Giddens, Aristoteles, Amos, Rousseau, Kant, Montesorri  Lærerne: Formålet med teorierne er at give studenterne "an overview", "different perspectives" og at lære dem "to think critically"	Studenterne: "Tungere og svære materiale end i andre fag – mangler kontakt til lærerfaget"  ✓ Mange tekstbøger/ grundbøger  ✓ Sekundær litteratur  ✓ En blanding af islandsk og engelsk litteratur  ✓ Folkeskoleloven og læreplanerne  ÷ Primerer litteratur (i de fleste moduler)  ÷ Forskningslitteratur – (eller "ikke tilstrækkeligt")  ÷ Folkeskolens læringsmateriale  Lærerne: Litteraturen varierer meget fra modul til modul	Studenterne: "Practice what you preach" – men det er ikke altid tilfælde  ✓ Fokus på vidensmålene  Der anvendes hovedsagligt:  ✓ Powerpoint-præsentationer og diskussioner  Derudover: ✓ Forskellige grupperarbejde ✓ Diverse samtaleøvelser ✓ Storyline inspirerede forløb ✓ Flipped classroom lignende settings ✓ Gæsteforelæsere fra grundskolen  Underviserne, som har erfaring fra folkeskolen, "ved hvad det går ud på" og er bedre til at give "metoder, lege og tricks"	Modul-eksamener  ✓ De 7 moduler bliver eksamineret hver for sig  ✓ Forskellige eksamensmetoder - men den individuelle skriftlige prøveform er dominerende  Man undersøger hovedsaglig studentens kundskaber og teoretiske forståelse  ÷ "It is knowledge oriented. So they don't have to go and do something. After this stage, they don't have the competence to perform"	÷ Ikke noget formaliseret samarbejde mellem de pædagogiske moduler og undervisningsfagene  ÷ Ikke noget formaliseret samarbejde med praktikken – Men i U&L 4 er det anderledes.  ÷ De tre moduler, som bygger på videnskabsfag, samarbejder ikke med resten  ÷ Studenternes praktikoplevelser fylder ikke meget i den daglige undervisning	Vi har fået ✓ "knowledge to become a better teacher". Kendskab til lov, læreplaner og forskellige undervisnings-tilgange. Ideer til, hvordan man kan gå til værks.  ÷ "We did not learn to handle and control situations"  De har ✓ udviklet deres professionelle mindset og deres opfattelse af, hvad lærerarbejde går ud på og dækker over  ✓ "They have got a broader view of things. And they have more to refer back to"  ✓ "They learn the basic"
Få viden om børns og unges udvikling, læring og tænkning – og hvad påvirker deres udvikling og læring.  Få viden om lov, læreplaner, undervisningsplanlægning, differentiering, forældre-samarbejde osv..							

FIGUR 42

Studerende

Undervisere

HJ



## 14.0 KOMPARATION II - subjektkategoriernes italesættelser

Interviewanalyserne fra HSN, Drammen, HÍ, Reykjavík og VIA, Aarhus har vist, at på trods af at den pædagogiske diskurs dækker over et bredt tematisk areal – og på trods af at den ved første øjekast kan synes at være både bred, åben og flydende i sin væren, så er italesættelserne af, hvad den pædagogiske diskurs indeholder, udretter og strider med i det 21. århundrede påfaldende ens på tværs af landegrænser.

I dette kapitel foretager jeg to komparationer.

- Den første komparation er tværnational. Her ser jeg på, hvordan den pædagogiske diskurs bliver talt frem og præsenteret i de tre læreruddannelser.
- Den anden komparation tager udgangspunkt i de tre subjektkategorier. Her prøver jeg at indfange, hvordan 'undervisere i de pædagogiske fag' på den ene side og 'nuværende og forhenværende studerende' på den anden side anser og vurderer diskursens formål, indhold og forskellige praksisformer. Dvs., at det er den kollektive hukommelse og italesættelse, som er i centrum.

I begge komparationer er jeg mere optaget af at finde ligheder (det 'typiske') end lokale variationer (det 'a-typiske').

### 14.1 Tværnational typiskhed – og nationale/institutionelle forskelle

Hvis man sammenligner to eller tre tilfældige forskningsinterviews, så kan man hurtigt få den fornemmelse, at meningerne om den pædagogiske diskurs i læreruddannelsen stritter i forskellige retninger. Det, som en interviewperson taler frem som '*det-helt-centrale*' i diskursen, kan en anden kun nævne i forbigarten. Og omvendt. Men hvis man samler de forskellige meningstilkendegivelser, som findes på de enkelte institutioner og laver en komparation på tværs af landegrænser, så fremgår det ganske tydeligt, at de tilsammen repræsenterer en tematisk palet, som er forbavsende ens.

Nedenforstående illustration viser, hvilke **pædagogiske temaer**, der italesættes som de mest centrale på tværs af uddannelser, og hvilke temaer, der favoriseres i enkelte uddannelser

DET FÆLLES	Drammen	Aarhus	Reykjavík
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folkeskolens historie, formål og læreplaner</li> <li>- Demokrati (og dannelse)</li> <li>- Lærings- og undervisningsteori</li> <li>- Elevernes læreforudsætninger</li> <li>- Undervisningsmetoder og undervisningsdifferentiering               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluering</li> <li>- Klasseledelse</li> </ul> </li> <li>- Relationernes betydning</li> <li>- Skole/hjem samarbejde               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inklusion</li> </ul> </li> <li>- Specialpædagogiske udfordringer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Skolekultur</li> <li>- Lærerens opgave, magt og etik</li> <li>- Flerkulturalitet</li> </ul> <p>At gøre studenterne bevidste om</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- deres egne studievaner</li> <li>- deres egne bidrag til den norske folkeskole</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nonverbal kommunikation</li> <li>- Tværprof. samarbejde</li> <li>- Dansk som andetsprog</li> </ul> <p>At gøre studenterne bevidste om</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- deres eget værdigrundlag og at modnes som fagpersoner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Den professionelle lærers rolle i samf.</li> <li>- Klasselærerens mange opgaver</li> <li>- Videnskabelige tilgange</li> </ul> <p>At gøre studenterne bevidste om</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- deres personlighedsdrag, skolehistorie og private undervisningsteori</li> </ul>

Figur 43 viser, at de **tematiske momenter**, som udgør de elementære byggesten i den pædagogiske diskurs i samtlige læreruddannelser, kan splittes op i 7 selvstændige og dog sammenhængende momentgrupperinger. Disse er

- folkeskolens formål og opgave i et demokratisk samfund
- lærings- og undervisningsteori
- undervisningsmetoder – herunder læringsforudsætninger og undervisningsdifferentiering
- evaluering
- klasseledelse og den betydning, som relationen mellem lærer/elev og elev/elev har for læringsudbyttet
- samarbejde mellem skole og hjem
- inklusion som vision og formål - og i forlængelse af dette, folkeskolens mange specialpædagogiske udfordringer.

Det, som er fælles for ovenforstående momenter, er, at de har et overfagligt sigte. Dvs. at de refererer ikke til specifikke skolefag, men belyser forholdet mellem samfund, skole, elev, lærer og forældre på mangfoldige måder.

Udover at vise hvad der er fælles for de tre læreruddannelser, så giver figur 43 et indblik i lokale variationer. Disse variationer kan deles op i

- (1) temaer (eller udfordringer) som er knyttet til lærerfaget som helhed
- (2) temaer, som er knyttet til studenternes selvudvikling (eller professionelle udvikling)

Ad 1: Et centralt tema i den pædagogiske diskurs i HSN er den flerkulturelle skole, og de (etiske) udfordringer, som en broget elevgruppe stiller til en kommende lærer. Den magt, som en lærer er i besiddelse af, qua sin position, får særlig opmærksomhed. Et centralt tema i den pædagogiske diskurs på VIA er nonverbal kommunikation og de signaler, som en lærer ofte ubevidst sender med sit kropssprog, sin mimik og gestik. Et andet tema er tværprofessionelt samarbejde, som er vitalt i alle specialpædagogiske sager. Og et tredje tema er ”*dansk som andetsprog*”, som har til hensigt at skabe et bedre undervisningstilbud for de mange elever, som har anden etnisk oprindelse end dansk. Et centralt tema i den pædagogiske diskurs i HÍ er den professionelle lærer – hvordan han arbejder, og hvilket mandat han udfylder for samfundet. Et andet tema er klasselærerfunktionen. Og et tredje tema er lærerfagets videnskabelige forankring, som handler om at gøre studenterne bevidste om de kundskabsbaser, som han kan søge i, for at kunne træffe kvalificerede beslutninger.

Som det fremgår af ovenstående, så er fokuspunkterne lidt forskellige, men de har dog det til fælles, at de er overfaglige. De kaster lys på lærerarbejdets mange facetter og udfordringer.

Ad 2: Hvis vi ser på de diskursive momenter, som kredser om studenternes selvudvikling, så arbejder man på HSN med studenternes studievevaner – dvs., at i den pædagogiske diskurs skal studenterne ’*lære-at-gå-i-skole*’. Derudover arbejder man med studenternes interesser, potentialer og særlige bidrag til den norske folkeskole i fremtiden. På VIA arbejder man med studenternes værdigrundlag, og hvordan dette værdigrundlag (ofte ubevidst) kan påvirke de beslutninger, der træffes i skolen. I tillæg til dette arbejder man med den modningsproces,

som sker med den studerende, fra han bliver indskrevet på studiet, og til han dimitterer. På HÍ er man optaget af, hvordan studenternes personlighedsdrag, skolehistorie og private undervisningsteorier altid vil have indflydelse på, hvad der føles rigtigt og forkert at gøre i givne (skole)situationer.

Selv om der også her er en vis forskel på de lokale momenter, så er budskabet på samtlige læreruddannelser, at lærergerningen er meget personlig, og derfor kan man ikke arbejde med professionel udvikling uden samtidig at bringe *'studenten-som-person'* på banen. Og det er pædagogfagets opgave at få de studerende at *'se-sig-på-sig-selv-i-spejlet'*.

Går vi videre i teksten, så har interviewanalysen vist, at den pædagogiske diskurs har sin egen **teoretiske forankring**. De teorier, som man trækker på, da man anskuer praksisfeltet, stammer hverken fra praksisfeltet eller fra undervisningsfagene, men typisk fra pædagogikfagets traditionelle støttediscipliner.

De teoretikere, som bliver fremhævet i de tre nordiske læreruddannelser, er:

Det fælles	Drammen	Aarhus	Reykjavík
- Piaget, - Vygotsky - Gardner - Bandura - Skinner	<u>Psykologiske teorier:</u> Mead, Erikson, Wenger, Csikszentmihalyi, Bronfenbrenner, Leontjew	<u>Psykologiske teorier</u> Bruner, Batson, Stern Csikszentmihalyi, Kolberg, Gergen, Lave & Wenger,	<u>Psykologiske teorier</u> Freud, Kohlberg, Bronfenbrenner,
- Dewey	<u>Pædagogiske/ didaktiske teorier</u> Dunn & Dunn	<u>Soc./fil./pæd. og did.-teorier</u> Sokrates, Foucault, Bourdieu, Giddens, Ziehe, Rousseau, Klafki, Dyste, Hiim & Hippe	<u>Soc./fil./pæd. teorier:</u> Dewey, Platon, Sokrates, Durkheim, Beck, Bourdieu, Giddens, Aristoteles, Amos, Rousseau, Kant, Montesorri
FIGUR 44	<u>Andre bidragsydere:</u> Imsen, Nordahl, Ogdén, Haug, Postholm, Bjørnsrud, Moen	<u>Andre bidragsydere:</u> Imsen, Skaalvik & Skaalvik, Illeris, Laursen, Egelund, Schnak, Kristensen, Jensen	

Figur 44 viser, at af de seks teoretikere (*'The-big-six'*), som bliver talt frem som toneangivende røster på tværs af uddannelser, er fem lærings- og udviklingspsykologiske tænkere. De fem – Piaget, Vygotsky, Gardner, Bandura og Skinner - repræsenterer forskellige skoledannelser og sætter fokus på forskellige sider af børns udvikling og læring. Den sjette teoretiker, som bliver fremhævet i samtlige lande, er Dewey. Dewey er sværere at placere på den videnskabsfaglige akse, og bliver både omtalt som filosof, pædagog, psykolog og samfundskritiker.

Hvis vi flytter fokus fra de teoretiske referencer, som de tre uddannelser har til fælles, og ser på hele spektret, så kan man sige:

- at på VIA og HÍ refereres der til langt flere sociologiske-, pædagogiske- og filosofiske tænkere end i HSN

- at på VIA og HSN bliver flere nationale og/eller nordiske bidragsydere fremhævet som værende centrale røster i den pædagogiske diskurs. Dette er ikke tilfælde i HÍ.

De anvendte teorier udgør en væsentlig del af den diskursive fornuft, fordi det er igennem de teoretiske optikker, at de forskellige temaer bliver anskuet, bearbejdet og forstået.

Men man kan ikke sige noget adækvat om toneangivende teorier uden samtidig at få indkredset, hvordan disse teorier bliver draget ind i undervisningen. Ser vi på den **litteratur**, som bliver anvendt i den pædagogiske diskurs, så har interviewanalysen vist, at på tværs af læreruddannelser så

- læser studenterne hovedsagelig sekundær litteratur. Årsagerne er
  - at det er svært og tidskrævende at læse primær litteratur
  - at den primære litteratur sjældent handler direkte om de problemstillinger, som studenterne arbejder med, og derfor er det gunstigt, hvis en lærebogsforfatter har tolket på og tilpasset de omtalte teorier til en nordisk skolekontekst
- læser studenterne en række grundbøger, som enten
  - er skrevet til lærerfaget/lærergerningen
  - er skrevet til læreruddannelsen
  - eller er skrevet til specifikke moduler i læreruddannelsen
- læser studenterne hovedsagelig litteratur på modersmålet (med undtagelse af HÍ)
- læser studenterne i meget begrænset omfang folkeskolens undervisningsmateriale
  - der bliver forventet, at dette gør man i undervisningsfagene

De analytiske fund tyder således på, at de pædagogiske fag inkluderer en bestemt litterær genre og ekskluderer andre.

Det, som er fælles for de tre uddannelser, er, at et muligt krav om, at lærerstuderende skal læse primær litteratur, ikke bliver indfriet i (eller påtvunget) de pædagogiske moduler, men bliver (for en stor del) hængt på de afsluttende BA- eller MA-projekter.

Ser vi så på forskningslitteratur, så er det en eksplicit ambition på de tre læreruddannelser, at studerende skal læse forskningslitteratur, men det er noget, der tyder på, at den pædagogiske diskurs ikke føler, at dette krav primært skal håndhæves inden for diskursens fire imaginære vægge. Forskningslitteratur bliver inddraget i samtlige læreruddannelser, men den udgør en ret begrænset procentdel af pædagogikfagets samlede litteratur. Blandt informanterne – både undervisere og studerende – kan man spore en vis ambivalens i forhold til denne (forholdsvis nye) litterære genre. Informanterne mener, at det kan være svært at skelne mellem, hvad der er forskningslitteratur, og hvad der ikke er forskningslitteratur. Og i samtlige institutioner møder du også flere kritiske røster, som sætter spørgsmålstegn ved, hvor brugbar forskningslitteratur (og forskningsviden) er i forhold til opgaven – at uddanne nutidens folkeskolelærere.

I praksis forholder det sig ofte sådan, at kravet om, at studenterne skal inddrage forskningslitteratur i betragtelige mængder, bliver udskudt (eller henlagt) til de afsluttende BA- og/eller MA-projekter.

Sætter vi fokus på de **undervisningsmetoder**, som bliver anvendt i den pædagogiske diskurs, så kan man lave en opsummering, som viser, hvilke metoder, der går igen i de tre læreruddannelser, og hvilke metoder der bliver anvendt i én eller to uddannelser:

Det fælles	Drammen	Aarhus	Reykjavík
Powerpoint-præsentationer og diskussioner	- Caféundervisning - Stationsundervisning - Cirkelundervisning - Filosofiske samtaler	- Casearbejde af forskellig art – bl.a. videoklip - Gruppearbejde - Projektarbejde - Rollespil og skuespil	- Forskellige former for gruppearbejde - Diverse samtaleøvelser - Storyline inspirerede tilgange - Flipped classroom lignende settings
FIGUR 45	- Skolebesøg, fotografi og billedanalyse	- Besøger CFU	- Gæsteforelæsere fra grundskolen

Undervisningsmetoderne stiller den overordnede ramme om undervisningen. Undervisningsformer siger noget om *'undervisningens-hvordan'*. Ser vi på figur 45, så er det tydeligt, at undervisningsmetoderne i de pædagogiske moduler står på tre søjler.

- Læreren holder forelæsninger ved hjælp af powerpoint
- Forskellige øvelser eller metoder, hvor studenterne er aktive
- Inddragelse af praksis – eller tilknytning til praksisfeltet.

I interviewsamtalerne fremgår det ret tydeligt, at powerpoint præsentationer, som bliver fulgt op af en dialogcentreret undervisning, er den alt dominerende tilgang. Denne undervisningsform kan derfor betegnes som diskursens *'typiske-praksis'* eller som diskursens *'pædagogiske signatur'*. Metoden er velkendt i forskellige uddannelsessammenhænge. Den har sine fordele og sine ulemper, men moduleringsmulighederne er begrænsede i den auditorium-lignende opsætning.

De undervisningsmetoder, som supplerer frontalundervisningen, varierer fra uddannelsessted til uddannelsessted – og fra underviser til underviser på samme uddannelsessted.

- På HSN arbejder nogle undervisere med café-, stations- og cirkelundervisning og filosofiske samtaler, for at få studenterne at reflektere over bestemte skolerelaterede problemstillinger.
- På VIA arbejder de fleste undervisere med casemetoden, og normen synes at være, at gruppearbejde, projektarbejde, skue- og rollespil så vidt muligt skal tage udgangspunkt i konkrete caser fra folkeskolen.

- På HÍ arbejder nogle undervisere med gruppearbejde og samtaleøvelser, men i tillæg til dette, så får studenterne mulighed for at arbejde med storylinemetoden og Flipped Classroom, som er undervisningsmetoder, som har vundet indpas i den islandske grundskole.

Studenterne giver disse tilgange bedre skudsmål end de lange monologer fra underviserens side – og de har også et større modulerings- og transferpotentiale end forelæsningsformen.

De undervisningssegmenter, som har til hensigt at skabe en mere tydelig lænke til praksisfeltet, varierer fra læreruddannelse til læreruddannelse og fra underviser til underviser.

- På HSN sender nogle undervisere studenterne på skolebesøg med det formål at fotografere skolen som læringsrum og at analysere billederne bagefter.
- På VIA besøger nogle undervisere “CFU” sammen med studenterne, for at give dem et indblik i de artefakter, som en lærer arbejder med.
- På HÍ laver nogle undervisere aftale med erfarne skolelærere og får dem ind på læreruddannelsen for at holde oplæg om udvalgte problemstillinger.

Disse tiltag udgør ikke noget bærende element i undervisningen, men er et forsøg på at formindske gabet mellem den teoretiske undervisning på læreruddannelsen og praksisfeltet.

Ser vi derefter på **eksamensformer** i de pædagogiske moduler, så har interviewanalysen vist, at der findes både fællestræk og forskelle mellem de tre læreruddannelser. Det, som er fælles, er, at til eksamen skal studenterne

- levere et skriftligt oplæg, som enten står alene, eller som skal forsvares mundtligt

Eksamener finder altid sted på læreruddannelsen, og selv om eksamensspørgsmålene ofte tager udgangspunkt i problemstillinger fra folkeskolen, så bliver studenterne ikke ført ud i skolen eller ind i klasseværelset for at vise, hvad de vil, og hvad de kan. Det er derimod studenternes formulerings- og refleksionskompetence i forhold til de omtalte problemstillinger, som er eksamens fokus.

Flytter vi fokus en gang til og ser på **samarbejde** mellem de pædagogiske moduler og læreruddannelsens øvrige elementer, så har analysen vist, at på de tre læreruddannelser er der som helhed

- meget begrænset samarbejde mellem pædagogiske moduler og undervisningsfagene
- meget begrænset samarbejde mellem pædagogiske moduler og praktikken

De pædagogiske moduler ´møder` eller ´krydser` typisk undervisningsfagene og praktikken omkring et forestående og/eller afsluttet praktikforløb, hvor de studerende skal skrive en opgave, som på en eller anden måde knytter pædagogiske fag, undervisningsfag og praktikken sammen. Men derudover er der nærmest et vandtæt skot mellem de tre elementer i læreruddannelsen, og det hører til sjældenhederne, at (1) studenternes praktikoplevelser og (2) undervisningsfaglige dilemmaer får opmærksomhed i de pædagogiske moduler. Og vice versa.

Årsagen til at læreruddannelsen er så fragmenteret er

- at de tre elementer i læreruddannelsen bygger på hver sin logik, og har derfor hver sin måde 'at-forstå' og 'at-italsætte' lærerfaget på
- at de forskellige moduler i læreruddannelsen har hver sine læringsmål – og læringsmålene beforder ikke, at man tænker kontinuitet, progression og synergieffekter ind i uddannelsesforløbet
- at der ikke er etableret nogle samarbejdsfora i uddannelsesstrukturen, hvor et eventuelt samarbejde kan (eller skal) etableres.

Som det er fremgået af interviewanalysen, så kan den pædagogiske diskurs betragtes som et forholdsvis isoleret rum i læreruddannelsen, hvor man beskæftiger sig med bestemte skolerelaterede (og overfaglige) emner, hvor man sætter sig ind i bestemte teorier, hvor man læser en bestemt type litteratur, hvor undervisningen er organiseret på bestemte måder, og hvor læringsudbyttet bliver evalueret med bestemte redskaber eller metoder.

De, som bemander diskursen, er 'undervisere' og 'studerende'. Repræsentanter for de to subjekt-kategorier har forskellig status og forskellige ærinder i læreruddannelsen. De har af samme årsag forskellige forventninger til, hvordan den pædagogiske diskurs bør udformes. I næste afsnit vil jeg lave en komparation, som viser, hvordan repræsentanter for de to subjekt-kategorier argumenterer for (og imod) de didaktiske valg, som foretages inden for diskursens grænser.

Afsnittet kan betragtes som 'et-kommenterende-afsnit', hvor de forskellige didaktiske kategorier, som vi har berørt i dette afsnit, får nogle ord med på vejen.

## 14.2 Subjekt-kategorierne – og deres point of view

Ser vi først på subjekt-kategorien nuværende og forhenværende studenter, så fremgår det ganske tydeligt af dataproduktionen, at på tværs af landegrænser positionerer informanterne sig ikke kun som 'lærer-studerende', som uden større modstand tager det til sig, som de bliver undervist i, men som 'kommende-lærere', som ret kritisk vurderer de forskellige elementer i læreruddannelsen i forhold til, hvor brugbare og anvendelige de synes at være i forhold til at håndtere lærergerningen (og specielt klasseværelset).

At de studerende etablerer praksisfeltet og praksisfærdigheder som 'Det Første' og alt det, som ser ud til at have begrænset praksisrelevans, som 'Det Andet', kommer til syne i samtlige didaktiske kategorier.

De studerende

- efterspørger praktiske redskaber, værktøjer, tips "and weapons", som de kan benytte nærmest ubeskåret i undervisningslokalet
- favoriserer teorier, som er lette at oversætte til praksis
- problematiserer litteratur, som ikke har et synligt praksisanker

- foretrækker undervisere, som har praksiserfaring fra folkeskolen
- efterspørger modulerende og eksemplariske undervisningsmetoder
- lærer mest i praktikken og har et ønske om længere praktikperioder
- synes kun, at det pædagogiske fagområde skal tildeles flere ECTS-point, hvis det sker i en kombination med praktikken

Da studerende reflektivt positionerer sig som 'kommende praktikere', så sker der et epistemologisk sammenstød, når de møder et pædagogikfag, som forholder sig til (og bearbejder) praksis på andre måder, end et flertal af de studerende havde forventet.

Ser vi dernæst på underviserne, så positionerer de sig ikke kun som undervisere i de pædagogiske moduler, men som

- undervisere i bestemte moduler
- undervisere, som har en bestemt uddannelsesmæssig baggrund og erfaringsmæssig ballast

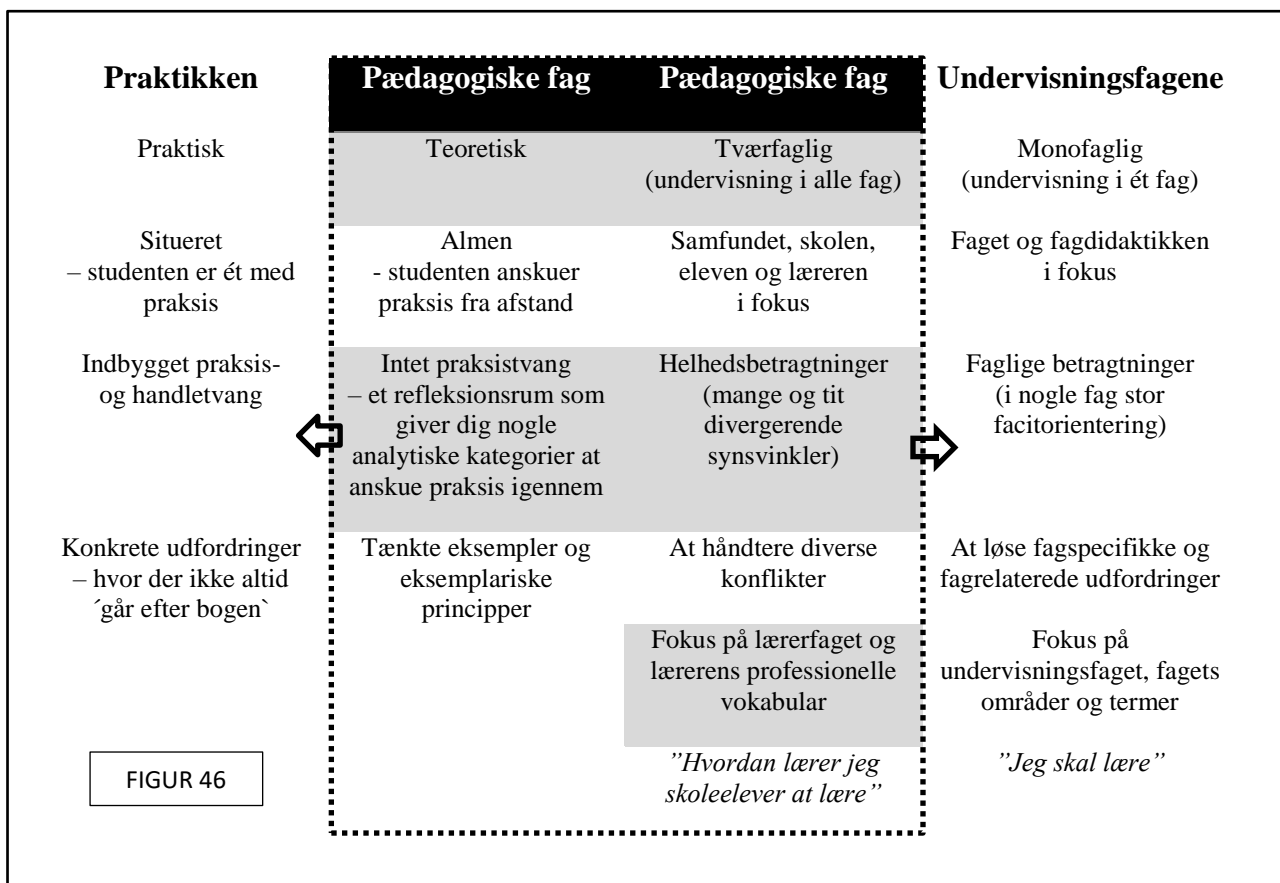
Den refleksive positionering ('Sådan-er-jeg-og-dette-er-min-indfaldsvinkel') har indflydelse på, hvordan underviserne italesætter pædagogikfagets bidrag i den samlede læreruddannelse ('Sådan-er-pædagogik'). Men selv om underviserne har forskellig baggrund og forskellige præferencer, så er de grundlæggende enige om, at pædagogikfaget primært er et teoretisk fag, og at der derfor skal (og må) være en vis afstand mellem pædagogikfaget og praksisfeltet.

At studerende og dimittender på den ene side, og underviserne på den anden side indtager så forskellige subjektpositioner, gør, at de automatisk kommer til at trække på forskellige fortolkningsrepertoarer og storylines, da de vurderer og forklarer fagområdets sammensætning og praksisformer.

Både studerende og undervisere synes at have den grundforståelse, at pædagogikfagets eksistensberettigelse i læreruddannelsen er tæt forbundet med (1) undervisningsfagenes utilstrækkelighed og (2) praktikkens utilstrækkelighed. Det, som en lærerstudent skal lære, i tillæg til de fagfaglige kompetencer og de sparsomme praksiserfaringer, kan således opfattes som den pædagogiske diskurs territorium og formål. Denne grundforståelse gør, at den pædagogiske diskurs bliver synlig i differentieringen mellem 'Os/Dem', 'det-Vi-gør/det-De-gør', 'det-Vi-kan/det-De-kan'.

Differentiering mellem 'Os' og 'Dem' kan illustreres på følgende måde:





Figur 46 viser, at formålet med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen bliver formuleret med basis i skillelinjen mellem diskurs og diskursivt felt. Den pædagogiske diskurs er hverken fagfaglig eller praktisk, men den er tværfaglig og praksis-mindet. Det er afstanden til både 'det ene' og 'det andet', som er diskursens udkikspost (og indfaldsvinkel).

Når jeg spørger repræsentanter for subjekt-kategorien 'nuværende og forhenværende studenter', hvad der er **formålet** med at have pædagogiske moduler i læreruddannelsen, så vil de ikke give slip på fagområdet praksisforankringen og har en forventning til (eller et ønske om), at i den pædagogiske diskurs skal de lære

- at undervise – også i fag, som de ikke har specialiseret sig i
- at styre en klasse
- at kontrollere situationer og at takle udfordringer
- at løse diverse konflikter

I modsætning til dette synspunkt, har underviserne på de tre læreruddannelser den holdning, at pædagogikfagets primære opgave er

- at give studenterne et overblik over og et indblik i den profession, de er på vej ind i
- at lære dem at forstå, forklare, begrunde, reflektere over og vurdere en række skole- og undervisningsrelaterede problemstillinger

Pædagogikfaget skal have praksis som horisont, men faget skal ikke forsyne studenterne med en værktøjs- og tricks kasse, som de kan drage frem i enhver undervisningssituation. Faget skal derimod give studenterne en teoretisk forankring og et professionelt vokabular, som gør

dem i stand til at anskue praksis fra forskellige synsvinkler og på den baggrund tage kvalificerede beslutninger.

Ser vi derefter på **diskursens indhold**, så har analysen vist, at den pædagogiske diskurs på mange måder er en miniature af folkeskolen, og alt det, som på en eller anden måde *'er-på-spil'* i folkeskolen kan i princippet *'bringes-i-spil'* i den pædagogiske diskurs. I den pædagogiske diskurs arbejder man derfor med klasseledelse, undervisningsformer, specialpædagogik osv..

Repræsentanter for de to subjekt kategorier – undervisere og studenter – er enige, da de udpeger den pædagogiske diskurs tematiske momenter: *'Det-er-disse-emner-som-vi-har-været-mest-optaget-af'*. Men i datamaterialet er det tydeligt, at man ikke har lavet en forventningsafstemning, der siger, hvordan man skal arbejde med de udvalgte temaer i den daglige undervisning og med hvilket læringsresultat for øje. Et flertal af studenterne har derfor en forventning om, at *'underviseren-skal-vise'*, hvordan man gør (fx styrer en klasse og benytter divergerende undervisningsmetoder), eller at han skal skabe et laboratorium på læreruddannelsen, hvor *'studenterne-kan-øve'* klasseledelse, undervisningsdifferentiering osv..

Et stort flertal af underviserne ser det ikke som deres opgave at arbejde så *'hands-on'* og *'praksisnært'* med studenterne. I deres verden må undervisningen aldrig blive instrumentel. De opfatter derimod den pædagogiske diskurs som et refleksionsrum, hvor studenterne skal lære at anskue de tematiske momenter fra en vis afstand og med udgangspunkt i udvalgte teoretiske modeller.

Ser vi på **pædagogikfagets teorier**, så det ret tydeligt, at repræsentanter for de to subjekt kategorier som oftest har ret forskellige opfattelser af, hvad en pædagogisk teori skal kunne og gøre. På tværs af landegrænser synes studenterne i overvejende grad at have en smal teoriforståelse, og de italesætter gang på gang det synspunkt

- at de pædagogiske moduler er teoriernes holdeplads
- at de pædagogiske moduler inddrager langt flere teorier end uddannelsens andre moduler
- at en pædagogisk teori bør være foreskrivende for praksis og sige ret præcist, hvad en kommende lærer kan gøre i praksis
- at pædagogikfagets teorier som regel er abstrakte, tunge og virkelighedsfjerne

I henhold til studenterne så skaber de tunge og svært tilgængelige pædagogiske teorier ofte store frustrationer i studentergruppen i stedet for at være et nødvendigt stillads i studenternes møde med praksis.

Underviserne har en markant bredere teoriforståelse end studenterne. De argumenterer for, at forskellige pædagogiske teorier kan oplyse praksisfeltet på forskellige måder. Nogle teorier er foreskrivende for praksis, men de fleste teorier er ikke handlingsorienterede, men de inddrages fordi at de kan

- give overblik over praksisfeltet
- belyse et og samme fænomen fra forskellige synsvinkler
- få de studerende at reflektere over og tænke kritisk og nuanceret om skole, professionen, undervisning og læring

De anvendte teorier bliver inddraget i undervisningen via den anvendte **litteratur**. I den forbindelse har interviewanalysen vist, at det, som kendetegner pædagogikfagets litteratur, er, at der læses mange grundbøger, og at primær litteratur og forskningslitteratur inddrages i begrænsede mængder. Årsagen til at litteraturen har en slig karakteristika er i henhold til underviserne, at modulerne er korte, læringsudbyttet er omfangsrigt, og at fagområdet (og fagområdets vokabular) er nyt for studenterne. Studenternes færdigheder til at læse primærlitteratur og forskningslitteratur i store mængder er af samme årsag ikke så godt udviklet.

Den udvalgte litteratur – og specielt grundbøgerne – har med andre ord *'forenkling'*, *'systematisering'* og *'professionsrelevans'* som et centralt (og nødvendigt) sigte. Men trods dette, så opfatter et stort flertal af studenterne på de tre læreruddannelser pædagogikfagets litteratur som

- meget teoretisk
- mere teoretisk og besværlig end den litteratur, som anvendes i undervisningsfagene
- svær at forstå og svær at knytte an til praksis

Selv om der er undtagelser i litteraturlisterne, så savner studenterne som helhed en klarere praksislænke og flere konkrete eksempler fra klasseværelset i de pædagogiske tekster.

Ser vi derefter på **undervisningsmetoder**, så har repræsentanter for subjekt-kategorien *'studenter og forhenværende studenter'* en forventning om, at da den pædagogiske diskurs har *'undervisningsmetoder'*, som centralt moment, så må man kunne forvente, at undervisningen i disse moduler er

- mere eksemplarisk og modulerende end al anden undervisning på læreruddannelsen

Men denne forudindtaget bliver ikke indfriet. De, som underviser i de pædagogiske fag, praktiserer sjældent det, de prædiker, og powerpoint præsentationer har en tendens til at overrumple (og overskygge) alle andre tilgange.

Logikken synes være, at hvis studenterne *'hører-om-det-og-taler-om-det'*, så har man lagt et grundlag, som gør, at de også kan *'handle-på-det'*, når de kommer ud i praksisfeltet.

Når studenterne sætter ord på eksemplarisk undervisning, så differentierer de ikke mellem pædagogiske undervisere og andre undervisere, men de differentierer mellem (1) undervisere, som har en grunduddannelse som folkeskolelærere og erfaringer fra folkeskolen og (2) undervisere, som kommer direkte fra universitetet og aldrig har undervist i folkeskolen. De førnævnte *"ved hvad det handler om"* og er bedre til

- at fange studenternes opmærksomhed
- at give studenterne metoder, lege og tricks, som de kan anvende senere hen

- at give relevante og autentiske eksempler
- at knytte teori til praksis – og omvendt
- at problematisere teorier

De sidstnævnte bliver omtalt som specialister på deres felt, men da disse aldrig har stået i et reelt klasselokale, så opfattes deres eventuelle råd i forhold til praksis ikke som lige troværdige og bestræbelsesværdige som hos deres kolleger.

Repræsentanter for subjektgruppen 'pædagogiske undervisere' tilstår, at powerpoint præsentationer er den mest benyttede tilgang i den pædagogiske diskurs. Det er flere årsager til dette didaktiske valg. En årsag er sædvane; en anden er holdstørrelse og logistiske forhold; en tredje er, at flere undervisere opfatter forelæsningsformen som en ret effektiv formidlingsform. Og en fjerde er, at de mange kompetencemål gør, at undervisningen må have et højt tempo. Blandt undviserne findes ikke nogen konsensus om, hvorvidt undervisningen i de pædagogiske moduler bør være mere eksemplarisk end anden undervisning.

Går vi videre i komparationen og sætter fokus på **eksamensformer**, så siger studerende i de tre lande, at uafhængigt af eksamensformen, så cirkulerer eksamensspørgsmålene som regel omkring

- de gældende vidensmål og studenternes teoretiske forståelse

De anvendte eksamensformer indfanger og kortlægger i meget begrænset omfang studentens kompetencer til at performe i klasselokalet og skolekonteksten. Caser og undervisningsforløb fra folkeskolen kan indgå i de respektive eksamensopgaver, for at bringe praksisfeltet tættere på, men et skriftligt produkt og/eller et mundligt forsvar giver hverken eksaminator eller censor et adækvat billede af, hvilke færdigheder og kompetencer studenterne har til at agere og reagere blandt levende elever, kolleger og forældre.

Undviserne i de tre lande tilstår, at eksamen i de pædagogiske moduler som regel fokuserer mere på vidensmål end færdigheds- og kompetencemål, men de argumenterer dog for, at til eksamen forsøger man at tvinge studenterne 'at-reflektere-over' og 'at-tage-stilling-til' udfordringer i praksis, og med basis i studenternes refleksioner kan man få et indtryk af, hvilke færdigheder og kompetencer studenterne har til at møde praksis på adækvate måder.

Undviserne er dog enige om, at de anvendte eksamensformer trænger til at blive opdateret, og at de pædagogiske moduler savner redskaber og fremgangsmåder, som stemmer bedre overens med den læremålsstyrede undervisning.

Ser vi til sidst på **slutmål**, så påpeger repræsentanter for subjektgruppen 'studerende og forhenværende studerende' at til trods for, at de pædagogiske moduler ikke har udstyret dem med konkrete redskaber, som de kan benytte i praksis, så har de givet dem

- et professionelt grundlag at stå på
- nogle grundlæggende kategorier og begreber til at forstå det komplekse lærerarbejde
- en bevidsthed om og en indsigt i alt det, som er på spil i skolekonteksten

- en mere raffineret og nuanceret forståelse af forholdet mellem samfund, skole, undervisning og læring

Igennem studieforløbet bliver studenterne mere og mere bevidste om, at de pædagogiske fag hverken er facitfag eller værktøjsfag, men derimod videns- og forståelsesfag. Det er ikke undervisningskompetencen, som bliver øvet i disse fag, men det er derimod lærerkompetencen og lærerprofessionalismen som er fagområdets primære bidrag.

At undervisningskompetencen ikke bliver øvet i tilstrækkelig grad i den pædagogiske diskurs har fået nogle studenter at sætte spørgsmålstegn ved

- om der er (eller behøves at være) nogen korrelation mellem at få en god karakter i de pædagogiske moduler og at kunne håndtere klasseværelset

Når underviserne sætter ord på de pædagogiske modulers bidrag, så siger de, at fagområdet er med til at forme studenternes

- DNA, rygrad og identitet
- professionelle modning
- professionelle vokabular
- professionsforståelse
- og studenternes formåen til at anskue undervisning og læring på nuancerede måder og fra forskellige synsvinkler

Det, som studenterne lærer i de pædagogiske moduler, bliver på mærkværdig vis en integreret del af lærerpersonen eller lærerpersonligheden (jf. modning, DNA, rygrad), og kan af samme årsag være svært at få øje på, at udpege, at måle på og at vurdere effekten af. Men i henhold til underviserne, så er det pædagogikfagets måde at tænke på, som først og fremmest gør *'en-lærer-til-en-lærer'*.

## 15.0 DISKUSSION OG PERSPEKTIVERING

### – mit forskningsbidrag møder dominerende (forsknings)narrativer

I dette kapitel knytter jeg mine forskningsfund til

- den viden, som vi på forhånd har om læreruddannelsespædagogik som helhed (jf. kap. 2 & 3)
- den viden, som vi på forhånd har om det pædagogiske fagområde i læreruddannelsen (jf. kap. 4)

Skriveteknisk præsenterer jeg først nogle udvalgte forskningsfund, som jeg har fremhævet i afhandlingens første del, og sidenhen reflekterer jeg over, hvorvidt mit forskningsbidrag er med til at konsolidere, problematisere eller nuancere disse fund.

For at gøre kapitlet overskueligt er det organiseret omkring 15 (forsknings)narrativer. Jeg præsenterer et narrativ ad gangen, selv om jeg er bevidst om, at de fleste narrativer er flettet ind i hinanden på så mangfoldige måder, at en isoleringsmanøvre må betragtes som problematisk.

Læseren skal være opmærksom på, at de 15 narrativer handler i sjældne tilfælde om de pædagogiske fag i læreruddannelsen, men belyser de udfordringer som læreruddannelsen som uddannelsesform strider med. Når jeg knytter mit forskningsbidrag til de omtalte narrativer, er det for at få indblik i, hvordan de omtalte udfordringer tager sig ud (og bliver italesat) fra den pædagogiske diskurs synsvinkel.

**NARRATIV I:** Læreruddannelsesforskningen har vist, at studerende og praktiserende lærere på den ene side og professorer på læreruddannelsen på den anden side har så forskellig forståelse af, hvad gælder som "*legitimate knowledge*" i læreruddannelsen og i skolekonteksten, at man reelt kan snakke om "*clashing epistemologies*" og forskellige "*culture of thinking*" (Joram, 2007:123 & 131).

Mit forskningsprojekt understøtter dette forskningsfund. Men i stedet for at kortlægge to grundlæggende forskellige forståelser af, hvad man skal lære i læreruddannelsens forskellige læringsrum, så har jeg kortlagt tre forskellige forståelses- og beskrivelseskonti.

Den første forståelseskonto stammer fra de intellektuelle ideologier, som vi støder på, da den pædagogiske diskurs bliver konstrueret i statslige- og institutionelle styringsdokumenter. Her bliver diskursens kompetencemål listet op et efter et, og der er ingen slinger i valsen. Selv om diskursen er stor og heterogen, så får de skrivebordskonstruerede ækvivalenskæder diskursen at fremtræde som både logisk og sammenhængende. De diskursive momenter og handleanvisninger minder mest om en encyklopædi, som inkluderer al den pædagogiske viden, færdigheder og kompetencer, som en kommende lærer bør være i besiddelse af, for at udøve lærergerningen til perfektion.

De to næste forståelseskonti stammer fra henholdsvis 'undervisere i de pædagogiske fag' og 'nuværende og forhenværende studerende'. Disse konti skal ikke betragtes som intellektuelle

ideologier, men som levede ideologier. Dvs., at de er bundet op af hverdagserfaringer, og er derfor ikke så (alt)omfattende og stringente, som de intellektuelle ideologier. Den grundlæggende forskel på de forståelseskonti, som underviserne trækker på, og de forståelseskonti, som studenterne trækker på, er, at mens de førnævnte betragter den pædagogiske diskurs som et læringsrum, hvor de studerende primært skal lære *'at tænke/vide/og føle som lærer'*, så betragter de sidstnævnte den pædagogiske diskurs som et læringsrum, hvor studenterne primært skal lære *'at handle (i klasseværelset) som lærer'*.

At policymakers og informanter, som hører til forskellige subjekt kategorier, trækker på forskellige fortolkningsrepertoarer, da de anskuer den pædagogiske diskurs, gør, at diskursen kan italesættes (og bliver italesat) på mange og til tider ret divergerende måder.

I stedet for at betragte de divergerende italesættelser som et empirisk virvar, så er det mere gunstigt at anskue de forskellige stemmer som situerede og partielle bud på, hvad den pædagogiske diskurs egentlig handler om og dækker over.

**NARRATIV II:** Læreruddannelsesforskere har vist, at pædagogikfaget har lav status i læreruddannelsen (Strand, 2003; Kennedy, 2008); at i forhold til fagkollegerne, så har færre undervisere i de pædagogiske fag en PhD-grad (Hinna & Lysø, 2012); at et flertal af dem, som underviser i de pædagogiske moduler, har undervisningserfaring fra folkeskolen (ibid.); og at der forskes mindre i pædagogiske og specialpædagogiske emner på læreruddannelsen end i fag- og fagdidaktiske emner (Munthe & Haug, 2010).

I min forskning har jeg ikke kunne stadfæste, hvilken status de pædagogiske fag har i den samlede læreruddannelse, og hvor stor forskningsproduktionen er i dette fagområde. Men jeg har kunne påvise, at i de læreruddannelser, som jeg har undersøgt, er der

- lige mange pædagogiske undervisere, som har en PhD-grad som undervisere i uddannelsens øvrige fagområder
- flere pædagogiske undervisere, som har en grunduddannelse som folkeskolelærere, end i uddannelsens øvrige fagområder

Dette forskningsfund kan sige noget om fagområdet statur (eller status) i det 21. århundrede.

Jeg har derudover kunne påvise

- at blandt flere undervisere er der en formodning om, at det er sværere at bestå de pædagogiske moduler end læreruddannelsens øvrige moduler, fordi de pædagogiske moduler er tematisk så omfattende, og at studenternes førviden på området er så begrænset, da de starter på studieforløbet
- at blandt studenterne figurerer en vandrehistorie, der siger, at som udgangspunkt er det lettere at bestå de pædagogiske moduler end læreruddannelsens øvrige moduler,

fordi de pædagogiske moduler ikke er facitorienterede og opererer ikke med skarpe skillelinjer mellem rigtigt/forkert.

Disse forskningsfund peger ikke i samme retning, men de bidrager alle til debatten om pædagogikfagets anseelse i uddannelsen.

**NARRATIV III:** Læreruddannelsesforskningen har vist, at selv om der er forskelle på de nordiske læreruddannelser (Hopmann, 2006; DPU & EVA, 2008), så er et fællestræk (1) at love og bekendtgørelser bliver formuleret fra centralt hold, og (2) at uddannelsens styringsdokumenter er så bredt formuleret, at de læreruddannelser, som loven omfatter, har mulighed for at sætte sit tydelige præg på uddannelsens indhold (Ostinelli, 2009).

Den dokumentanalyse, som jeg har gennemført, har bekræftet

- at love og bekendtgørelser for de tre nordiske læreruddannelser bliver formuleret fra centralt hold
- at i Island har den enkelte læreruddannelse (langt hen ad vejen) hjemmel til at bestemme læreruddannelsens organisering, indhold og læringsudbytte
- at i Danmark og i Norge bliver læreruddannelsens indhold og læringsudbytte nøje formuleret i statslige styringsdokumenter. Årsagen til dette indgreb er, at den politiske myndighed vil harmonisere læreruddannelsen på tværs af institutioner og skabe en fælles national standard.

Ved at supplere dokumentanalyse med interviewanalyse, har jeg sporet (og fremskrevet) en diskursiv kamp, som (konstant) er under opsejling, når magten til at definere en diskurs indhold og læringsudbytte bliver flyttet fra dem, som til dagligt underviser i et fagområde og til sagkyndige policymakere. I min forskning har jeg ikke forsøgt at stadfæste, hvorvidt centraliseringen har været gunstig for diskursens udvikling eller ej, men jeg har tydeliggjort, at der findes mange meninger om dette sagsforhold.

**NARRATIV IV:** Læreruddannelsesforskningen har vist, at de pædagogiske fag igennem en længere årrække har haft skiftende benævnelser i ét og samme land (Holm, 1970; Braad, 2008), forskellige benævnelser i de nordiske læreruddannelser (Hopmann, 2006; DPU/EVA, 2008) og forskellige benævnelser i læreruddannelser verden over (Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2002).

Den dokumentanalyse, som jeg har foretaget, understøtter den tilgængelige forskning på området. Jeg har givet konkrete eksempler på, at den pædagogiske diskurs

- har forskellige benævnelser og forskellig størrelse i HSN, VIA og HÍ
- er sat sammen af forskellige modulenheder - som også har forskellige benævnelser, størrelser og læremål



- er på programmet på forskellige tidspunkter i studieforløbet

Bolognaprocessen, som har sat studiestruktur på dagsordenen med en hensigt om at homogenisere al videre uddannelse, har med andre ord ikke haft den konsekvens, at de pædagogiske moduler (på benævnelses- og størrelsesniveau) er blevet mere homogene på tværs af landegrænser. Snarere tværtimod.

Dette forskningsfund kan betragtes som en kritisk bemærkning til akademiserings- og internaliseringsproblematikken (jf. kap. 2).

**NARRATIV V:** Uddannelsesforskere har påvist, at Bolognaparadigmet har den naturlige konsekvens, at al højere uddannelse har flyttet fokus fra indholdsstyret uddannelse og til kompetencebeskrivelser (Lokhoff et al, 2010; Ulriksen, 2016).

Den dokumentanalyse, som jeg har foretaget, har bekræftet dette fokusskifte og har vist, at en konkret konsekvens af den læremålstyrede uddannelse er at

- i to af tre læreruddannelser er man gået fra at snakke om pædagogiske fag/linjefag til at snakke om læreruddannelsesfag/undervisningsfag for at signalere, at i den læremålstyrede uddannelse er et fag i læreruddannelsen ikke *'et-fag-i-sig-selv'* men *'et-fag-i-en-særlig-uddannelse'*, som peger imod et særligt yrke
- at i to af tre læreruddannelser figurerer de traditionelle videnskabsfag psykologi, sociologi og filosofi ikke længere på undervisningsskemaet, men er erstattet af nye moduler, hvis modulbenævnelser ofte cirkulerer omkring konkrete temaer eller udfordringer i praksisfeltet (jf. figur 33)
- at lærerstuderende ikke længere har store pædagogiske fag i læreruddannelsen, som strækker sig over 1, 2 eller 3 undervisningsår, men at de derimod har små pædagogiske moduler, som typisk tæller 10 eller 15 ECTS, og som bliver læst på et semester (jf. figur 33)

Den supplerende interviewanalyse viste, at Bolognaparadigmet har sine fordele og sine ulemper: Fordelen ved at have korte, afgrænsede og læringsmålstyrede moduler er, at undervisningen bliver mere fokuseret og effektiv. En ulempe er dog, at det, som studenterne skal lære i de korte pædagogiske moduler, er så nyt for dem og tematisk så omfattende, at det kræver tid at komme i dybden. Og tid er en mangelvare i den modulopbyggede uddannelse. En anden ulempe er, at modulerne er selvstændige enheder i uddannelsesforløbet. De har hver deres læringsmål, og de bliver undervist og eksamineret hver for sig. Tanken om kontinuitet og progression er ikke en integreret del af den nye uddannelseslogik.

Interviewanalysen viste derudover, at de nye pædagogiske moduler og specielt modulernes læringsmål gør, at praksisfeltet (og udfordringer i praksisfeltet) bliver gjort til diskursens omdrejningspunkt. Diskursens historiske *'flyvskhed'* har således fået en konkret landingsbane. Flere undervisere gør dog opmærksom på, at da videnskabsfagene ikke

længere figurerer som nodalpunkter (eller modulbetegnelser), så er der en fare for, at diskursen taber sit faglige anker og sin velkendte identitet.

Dette forskningsfund kan opfattes som en kommentar til akademiserings- og internaliseringsproblematikken (jf. kap. 2).

**NARRATIV VI:** Læreruddannelsesforskere har påvist, at pædagogik som fag i læreruddannelsen altid har haft sine faste støttediscipliner (Braad, 2008, Holm, 1970; Strand, 2003), og at specielt psykologien har været toneangivende i mange årtier (Kvalbein, 2002; Baune, 2001).

Den foreliggende interviewanalyse har vist, (1) at selv om Bologna-processen beordrer institutioner at flytte fokus fra *'learninginput'* til *'learningoutcome'*, og (2) at selv om de gamle videnskabsdiscipliner ikke længere figurerer som selvstændige fagområder på to af de tre uddannelser, som jeg har forsket i, så forholder det sig fremdeles således

- at den pædagogiske diskurs er en meget teoretisk (og input-fokuseret) diskurs
- at pædagogikfagets gamle støttediscipliner (psykologi, sociologi, filosofi og didaktik) udgør sammen med nationale/lokale bidragsudøvere det teoretiske fundament i diskursen.

Min forskning har derudover vist, at på tværs af landegrænser har de lærings- og udviklingspsykologiske teorier den mest fremtrædende rolle i diskursen, og derfor er der meget, der tyder på, at den pædagogiske diskurs i læreruddannelsen (fremdeles) er en ret psykologisk diskurs (jf. figur 44).

**NARRATIV VII:** Uddannelsesforskere har igennem en årrække påvist, at pædagogik som videnskabsfag har en tendens til at ekspandere (Strand, 2003, Haug, 2008a), og at pædagogik som læreruddannelsesfag i de senere år har bredt sig ud over en række nye fagområder (Haug, 2013).

Den dokumentanalyse, som jeg har foretaget, har understøttet den tilgængelige forskning på området. Ved at betragte de pædagogiske moduler som et diskursivt gitter, som består af nodalpunkter, momenter og elementer, har jeg kunne påvise, at i de statslige- og institutionelle styringsdokumenter på de tre læreruddannelser, så har man en ambition om

- at den pædagogiske diskurs skal dække over mangfoldige tematiske momenter
- at mange af de tematiske momenter, som findes i den diskursive formation i 2010'erne, stammer ikke oprindeligt fra den pædagogiske diskurs, men fra konkurrerende diskurser (fx undervisningsfagene, forskningsverdenen og it-verdenen)

- at mange af de nyankomne momenter genspejler den samfundsmæssige udvikling og de skolepolitiske udfordringer, som bliver talt frem i forskellige lande/lokalområder.

Den kendsgerning, at den pædagogiske diskurs på kompetencemålsniveau er ekspanderet, og at den i ekspanderingsprocessen synes at være splittet op og/eller smeltet sammen med mange andre faglige diskurser, gør, at diskursen (fra et metaperspektiv) kommer til at fremtræde som en flerfaglig hybrid.

**NARRATIV VII:** Læreruddannelsesforskere og læreruddannelsesdebattører har argumenteret for, at pædagogikfaget i læreruddannelsen har en uklar selvforståelse og en utydelig identitet (Fossøy & Sataøen, 2010), og at fagets fokuspunkter nogle gange kan virke så tilfældige og diffuse, og at man langt hen ad vejen kan snakke om privatisering af pædagogikfaget (Haug, 2008a; Lohse-Bossenz, Kunina-Habennicht & Kunter, 2013).

Mit forskningsbidrag understøtter disse forskningsnarrativer, men kommer dog med nogle tilføjelser, som kan vække interesse.

I dokumentanalysen har jeg påvist

- at de pædagogiske moduler har forskellige benævnelser i de tre læreruddannelser
- at den pædagogiske diskurs er ekspanderet i samtlige lande, men at ekspanderingsretningen ikke er identisk fra læreruddannelse til læreruddannelse.

Dette forskningsfund understøtter de kritiske røster, der siger, at den pædagogiske diskurs har en uklar læreruddannelsesprofil.

I interviewanalysen har jeg derudover kunne påvise

- at interviewpersonerne (både undervisere, studenter og dimittender) har svært ved at give korte, præcise og entydige svar på, hvad den pædagogiske diskurs formål er i uddannelsen, og hvad studerende helt nøjagtigt skal lære i dette fagområde.

Dette forskningsfund stemmer overens med den forskning, der siger, at de pædagogiske fag har ikke noget veldefineret identitetskort – og at en personificering af pædagogikfaget derfor altid vil være en potentiel fare (eller udfordring).

Et væsentligt fund i interviewanalysen er dog, at hvis man samler fortolkninger, meninger og italesættelser fra samtlige undervisere, studerende og dimittender i (1) den samme læreruddannelse og (2) på tværs af de tre læreruddannelser, så fremgår det ret tydeligt af den samlede meningsproduktion, at den pædagogiske diskurs indeholder nogle centrale tematiske momenter, som går igen på tværs af læreruddannelser (jf. figur 43).

Dette forskningsfund gør, at selv om du ikke kan betragte den pædagogiske diskurs som en essens (og som en homogen og uforanderlig enhed), så kan man sagtens sige

- at den pædagogiske diskurs ser ud til at have en indholdsmæssig typiskhed (og dermed en tyngde og tranghed), som er fælles for de tre nordiske læreruddannelser.

**NARRATIV VIII:** Læreruddannelsesforskere har påvist, at en lærers pædagogiske- og psykologiske kundskabsbase bør dække over (1) forståelse for klasseledelse, undervisnings- og evalueringsmetoder og (2) forståelse for læreprocesser og individuel karakteristik (Voss, Kunter & Baumert, 2011). Læreruddannelsesforskningen har også påvist, at eksamensformuleringer i de pædagogiske fag som oftest cirkulerer omkring undervisningsmetoder, planlægning og evaluering; normaludvikling, specialpædagogik og relationernes betydning; læringsteorier, klasseledelse, didaktik og undervisning i det multikulturelle samfund (Liakopoulou, 2011).

I dokumentanalysen har jeg påvist, at den politiske ambition er, at den pædagogiske diskurs skal bearbejde ovenforstående tematiske momenter – men at diskursen også skal beskæftige sig med en række andre momenter (jf. figur 17, 23, 29).

I interviewanalysen erstattede jeg de store intellektuelle ideologier med de mindre levede ideologier og kunne konstatere, at på tværs af læreruddannelser, så cirkulerer undervisningen i det pædagogiske fagområde *'typisk'* eller *'ofte'* om følgende momenter

- (1) folkeskolens formål og læreplaner, (2) demokrati, (3) lærings- og undervisningsteori, (4) elevernes læreforudsætninger, (5) undervisningsmetoder og undervisningsdifferentiering, (6) evaluering, (7) klasseledelse, (8) relationernes betydning, (9) skole/hjem samarbejde, (10) inklusion, (11) specialpædagogiske udfordringer og (12) lærerkognition i bred forstand.

Det, som er fælles for disse momenter, er, at de er overfaglige eller tværfaglige. De peger ikke ind i enkelte undervisningsfag, men handler om lærerarbejde som helhed.

Hvis vi sammenligner mine forskningsfund på dette område med andres forskning, så ser man, at der er mange overlaps og overensstemmelser, men at i en nordisk kontekst sætter man mere eksplicit fokus på folkeskolens formål og læreplaner, inklusionsproblematikken, skole/hjem samarbejde og lærerkognition.

**NARRATIV IX:** Læreruddannelsesforskere fra nær og fjern har i årtier peget på, at teori/praksis relationen er svag i læreruddannelsen (Westbury et al, 2007; Haug, 2008; Laursen, 2006; Laursen, 2010; Smeby, 2010), og at teori/praksis-gabet er en af de største udfordringer i læreruddannelsen verden over (Darling-Hammond & Lieberman, 2012).

I min forskning er det kommet klart til syne

- at teori/praksis-problematikken er mindst lige så stor i den pædagogiske diskurs, som den er i uddannelsens øvrige elementer – hvis ikke større.

Årsagen er, at de studerende beskriver det pædagogiske fagområde som læreruddannelsens mest teoretiske fagområde, hvor både det teoretiske udvalg og den anvendte litteratur ofte opfattes som svært tilgængelig og praksisfjern.

Min forskning har desuden vist

- at teori/praksis problematikken primært er et problem for de studerende (eller fra de studerendes synsvinkel)
- at mange studenter har en smal og instrumentel teoriforståelse, og har derfor en forventning om, at pædagogiske teorier let skal kunne transformeres til praktiske redskaber.

Men de teorier, som anvendes i de pædagogiske fag, stammer som regel ikke fra feltet, og har derfor ikke nogen tydelig praksiskrog, og derfor kræver det stor pædagogisk opfindsomhed at bøje og vride teorierne så meget, at de skal give mening i praksisfeltet.

Underviserne fornægter ikke, at teori/praksis-problematikken er uløst i læreruddannelsen. Men fra underviserens synsvinkel, så skal en pædagogisk teori ikke være foreskrivende for praksis, men derimod hjælpe studenterne at reflektere over praksis - og på den baggrund guide dimittenderne, når de skal tage forsvarlige og professionelle valg i praksis. Denne teoriforståelse er bredere og har ikke nogen teoretisk brugsanvisning knyttet til sig.

- At undervisere på den ene side og studerende på den anden side har så forskellige forventninger til, hvad en pædagogisk teori er, kan og skal, er et af de mest markante forskningsfund i afhandlingen.

I interviewanalysen kom det desuden frem, at en væsentlig årsag til teori/praksis-problematikken i den pædagogiske diskurs skyldes, at diskursen er overfaglig, og derfor ikke har noget *'naturligt'* eller *'selvfølgelig'* skolefag at dykke ned i, da teori/praksis-sammenhæng skal udredes. Fagområdet bliver af samme årsag hverken talt frem som et facitfag, et performancefag eller et praksisfag, men som et fagområde, som konstant svæver over praksisfeltet og kommenterer og problematiserer feltet uden nogen form for direkte indblanding.

Ovenforstående forskningsresultater kan opfattes som et bidrag til (eller en kommentar til) faldgrubeproblematikken i læreruddannelsen (jf. kap. 2.0).

**NARRATIV X:** Læreruddannelsesforskningen har vist, at læreruddannelsen er heterogen og fragmenteret, og at der, som regel, er meget begrænset samarbejde mellem læreruddannelsens tre elementer (Darling-Hammond, 2006; NOKUT, 2006), og at de pædagogiske fag ikke har meget samarbejde med læreruddannelsens øvrige fagområder (Patrick, Anderman & Bruening, 2010).

Med basis i den foreliggende interviewanalyse kan jeg sige

- at dikotomien mellem undervisningsfag/pædagogiske fag på den ene side og pædagogiske fag/praktikken på den anden side er en så central del af læreruddannelsesdiskursen, at de pædagogiske moduler definerer sig (og argumenterer for sin egen eksistensberettigelse) ved at vise til andre fagområders utilstrækkelighed. *'De-gør-sådan/og-Vi-gør-sådan'* er en central del af den diskursive logik (jf. figur 46).

Interviewanalysen viste endvidere

- at i de tre læreruddannelser er der meget begrænset samarbejde mellem de pædagogiske moduler og (1) undervisningsfagene og (2) praktikken.

Det samarbejde, som er mellem læreruddannelsens tre elementer, finder typisk sted i forbindelse med

- praktikforberedelse, praktikopsummering og en praktikrapport.

Men dette arbejde er som regel hurtigt overstået, og så går den teoretiske (og modulopdelte) undervisning i gang igen.

I henhold til underviserne på de tre læreruddannelser, så har den modulopdelte undervisning haft den konsekvens, at samarbejds mulighederne (og samarbejdsiveren) er endnu mindre i de nuværende læreruddannelser, end den har været i forrige læreruddannelser.

Dette forskningsfund kan opfattes som en tilføjelse til faldgrubeproblematikken i læreruddannelsen (jf. kap. 2.0).

**NARRATIV XI:** Læreruddannelsesforskningen har vist, at i nogle læreruddannelser udgør forskningslitteratur en markant del af den anvendte litteratur, mens den nærmest er fraværende i andre læreruddannelser (Afdal, 2012), og at mange folkeskolelærere og studerende synes, at forskningsartikler er svære at læse, virkelighedsfjerne og har begrænset nytteværdi i forhold til de konkrete udfordringer, de møder i praksis (Zeuli, 1994; Joram, 2007).

Den dokumentanalyse, som jeg har foretaget, har vist, at i samtlige statslige- og institutionelle dokumenter bliver forsknings- og/eller udviklingsviden skrevet frem som et væsentligt bidrag i den moderne lærers kundskabsbase. Den foreliggende interviewanalyse har dog vist

- at underviserne i de pædagogiske moduler føler ikke, at den pædagogiske diskurs har hovedansvaret for, at studenterne læser forskningslitteratur i tilstrækkelig grad i uddannelsestiden – og af samme årsag udgør deciderede forskningsartikler kun en brøkdel af modulernes samlede litteratur.

Den foreliggende interviewanalyse har desuden vist, at mange undervisere og studerende synes at have svært ved at definere forskningsgenren. Det store spørgsmål blandt informanterne er: *'Læser du forskning, da du læser hele PhD-afhandlinger og prereviewed*

*artikler – eller læser du forskning, da du læser en grundbog, som måske kort inddrager og viser til alle mulige forskningsresultater?* I min undersøgelse er det tydeligt, at i den pædagogiske diskurs får studenterne primært indsigt i forskningslitteratur via de anvendte grundbøger, hvor en lærebogsforfatter har valgt ud og vinklet relevante forskningsresultater på bestemte måder og med bestemte hensigter.

Interviewanalysen gav også tegn på, at et flertal af både studerende, dimittender og undervisere ikke tager imod forskningsviden med kyshånd, men derimod stiller sig kritisk overfor, hvad den type viden reelt kan bidrage med.

Dette forskningsfund kan opfattes som en kommentar til både kompetenceproblematikken og internaliseringsproblematikken i læreruddannelsen (jf. kap. 2).

**NARRATIV XII:** Forsknings- og evalueringsprojekter har vist, at læreruddannelsen har ikke én dominerende undervisningsmetode, men at den pædagogiske signatur snarere kan betragtes som mangfoldige undervisningsmetoder (Munthe & Haug, 2010); at de undervisningsmetoder, som anvendes i læreruddannelsen, ofte karakteriseres som *”uninspired teaching methods where traditional lectures and recitation still dominates”* (Darling-Hammond, 2006: 279); at undervisere, som har en PhD-grad benytter plenum- og forelæsningsundervisning i højere grad end kolleger, som ikke har en PhD (Munthe & Haug, 2010). Og i pædagogiske moduler finder studerende casearbejde, microteaching, PBL og andre undervisningstilgange, hvor de selv er aktive, mere lærerige end forelæsningsformen – specielt i forhold til at forstå teori/praksis relationen (Moreno & Valdez, 2007; Stürmer, Könings & Seidel, 2013; Mergler & Tangen, 2010; De Simone, 2008).

Mit forskningsprojekt både understøtter og supplerer ovenforstående forskningsnarrativer. Den dokumentanalyse, som jeg har foretaget, viste

- at i de statslige- og institutionelle styringsdokumenter har man en ambition om, at undervisningen i de pædagogiske fag både skal være eksemplarisk og varieret (jf. figur 36).

Den supplerende interviewanalyse viste, at selv om undervisere er forskellige og har hver deres metodiske præferencer, så er

- lange forelæsninger ved hjælp af powerpoint den alt dominerende undervisningstilgang i de pædagogiske moduler i samtlige læreruddannelser.

Blandt studenter og dimittender hersker der en forundring over, at der ofte er så lidt konsensus mellem det, som underviserne befordre studenterne at gøre, da de selv står i et undervisningslokale, og det, som underviseren selv gør på læreruddannelsen.

Som et supplement til frontalundervisning anvender nogle undervisere tilgange, som har til hensigt (1) at aktivere de studerende på forskellige måder og (2) at inddrage praksis på forskellige måder (jf. figur 45). Min forskning har vist

- at lærerstuderende opfatter alternative metoder og indspark som langt mere gunstige og motiverende end lange læreroplæg.

Med udgangspunkt i den foreliggende interviewanalyse kan jeg ikke sige noget entydigt om, hvorvidt undervisningsmetoderne i de pædagogiske fag er mere eksemplariske end anden undervisning, men jeg har påvist, at mange studenter har en forestilling om, at pædagogiske moduler bør være mere modulerende, fordi de jo har 'undervisningsmetoder' som et centralt tematisk moment.

Interviewundersøgelsen har desuden vist, at selv om det forventede læringsudbytte i de pædagogiske moduler er sat sammen af videns-, færdigheds- og kompetencemål, så er det

- primært vidensmålene, som bliver draget i front i den daglige undervisning.

I henhold til underviserne på de tre læreruddannelser, så er hovedårsagen til, at der ikke er alignment mellem kompetencemålsområderne og de anvendte undervisningsformer, at mange af færdigheds- og kompetencemålene er formuleret på sådanne måder, at de er umulige at arbejde med (og at øve) på campus.

Interviewundersøgelsen viste endvidere, at et narrativ (eller en vandrehistorie), som er meget fremtrædende blandt de fleste studerende og blandt flere undervisere, går på

- at de undervisere, som har en grunduddannelse som folkeskolelærer og erfaringer fra folkeskolen, har markant lettere ved at skabe en autentisk og praksisnær undervisning end kolleger, som er kommet direkte fra universitetet.

Den omtalte 'autenticitet' bliver begrundet med basis i, at disse undervisere har stået i praksis, og derfor kender praksisfeltet fra indersiden. De kender både teori og praksis. '*De-ved-derfor-hvad-de-snakker-om*', og kan derfor '*give-fif-og-tricks-som-fungerer*'.

Dette forskningsfund harmonerer ikke godt med akademiseringsproblematikken (eller trenden) i læreruddannelsen, hvor kvalitets- og succesparameteret ikke længere bliver knyttet til '*erfaringer fra praksisfeltet*' men til '*akademisk rangering*'.

**NARRATIV XIII:** Læreruddannelsesforskningen har vist, at et centralt kendetegn ved den nordiske læreruddannelsesmodel er bl.a., (1) at til eksamen er den skriftlige dimension ret dominerende, (2) at eksamensopgaven er ofte en hjemmeopgave, hvor studenterne får rigelig tid til at fordybe sig, og (3) at udenadslære og tester, hvor der anvendes papir og blyant bliver opfattet som forældet, og at de benyttes i meget begrænset omfang (Ostinelli, 2009). Derudover har forskning vist, at i de pædagogiske fag "*must questions tend to examine the candidate's knowledge*" fordi "*assessing teachers' pedagogical competence is a difficult and complex task*" (Liakopoulou, 2011: 484 & 485).

Den dokumentanalyse, som jeg har foretaget, har vist, at selv om eksamen i Bologna-paradigmet bliver betragtet som 'en kompetencemålsprøve'



- så følger man på VIA og HSV langt hen ad vejen den såkaldte ´nordiske skabelon`, hvor hjemmeopgaver, som kan skrives individuelt eller i grupper, og som nogle gange skal forsvares mundtligt og andre gange ikke, er den mest anvendte eksamensform.

De mange individuelle eksamener i et testlokale, som anvendes i HÍ, er mere u-nordisk i sin væren.

Den foreliggende interviewanalyse viste derudover, at selv om læringsudbyttet i de tre læreruddannelser består af videns-, færdigheds- og kompetencemål, så forholder det sig på samtlige uddannelser således

- at det hovedsagelig er vidensmålene, som får opmærksomhed til eksamen – og dette er uafhængigt af, om eksamen er mundtlig eller skriftlig, individuel eller i grupper.

I henhold til underviserne, så er årsagen til, at der ikke er alignment mellem læringsmål og eksamensmetoder, at færdigheds- og kompetencemålene ofte er formuleret på sådanne måder, at en adækvat bedømmelse ville kræve nogle helt andre eksamensfaciliteter end dem, man har til rådighed på læreruddannelsen i øjeblikket.

Min forskning har endvidere vist, at det store fokus på vidensmålene til eksamen, har fået flere studenter at sætte spørgsmålstegn ved

- om der overhoved behøves at være nogen konsensus mellem (1) at have stor viden og derfor få en god karakter i de pædagogiske moduler og (2) at magte læreropgaven.

Dette argument (eller dette narrative spor) kan opfattes som en tilføjelse til udholdenheds- og robusthedsproblematikken i læreruddannelsen (jf. kap. 2.0).

**NARRATIV XIV:** I policypapers bliver der differentieret mellem *”teaching competences”* og *”teacher competences”*, hvor den første sætter fokus på lærerens ageren i klasselokalet, mens den anden sætter fokus på lærerens professionelle tilgang til lærerarbejde i øvrigt (European Commission, 2013). Læreruddannelsesforskere siger derudover, at det kan være gunstigt at skelne mellem (1) at tænke, (2) at vide, (3) at føle og (4) at handle som lærer, hvor de tre første handler om at udvikle lærerens professionelle mindset, mens den sidste handler om at udvikle studentens performance i selve klasselokalet (Feiman-Nemser, 2008).

I den foreliggende dokumentanalyse har jeg kunne stadfæste, at den pædagogiske diskurs i læreruddannelsen primært sætter fokus på (og handler om)

- Lærerkompetencen → non-teaching activities → at tænke, vide og føle som lærer ... og at den i langt mindre grad sætter fokus på (og bidrager til)
- Undervisningskompetence → teaching activities → at handle som lærer

Selv om færdigheds- og kompetencemålene på de tre læreruddannelser bliver præsenteret som handlingsverber og derfor er handlingsorienterede (*'studenten-skal-være-i-stand-til'*), så bliver et (stort) flertal af de anvendte handlingsverber knyttet til studenternes færdigheder til at *'teoretisere-og-reflektere'* og ikke til studenternes færdigheder til at *'performe-i-selve-klasselokalet'*. (jf. figur 18, 24 & 30).

Performanceaspektet får større fokus i styringsdokumenterne på VIA end i de to øvrige læreruddannelser, men det fremgår ganske tydeligt i interviewanalyserne, at i den daglige undervisning på samtlige uddannelsessteder, så opfattes de pædagogiske fag som

- et videns-, indsigts- og forståelsesfag snarere end et handlefag.

At performanceaspektet er så fraværende i de pædagogiske moduler er et forskningsfund, som er relevant i forhold til robusthedsproblematikken i læreruddannelsen (jf. kap. 2).

**NARRATIV XV:** Utallige forsknings- og evalueringsrapporter har vist, at lærerstuderende typisk er bedre tilfredse med praktikken end med den teoretiske uddannelse (Hattie, 2009; Skagen, 2010; Smeby, 2010; Terum & Heggen, 2010).

Min forskning understøtter ovenforstående forskningsrapporter. I interviewanalysen siger studenter og nyuddannede lærere nærmest enstemmigt

- at de lærte mest i praktikken
- at praktikperioderne burde fylde markant mere i den samlede læreruddannelse
- at de pædagogiske moduler ville blive mere meningsfulde, hvis de arbejdede tættere sammen med praktikken (eller hvis de blev integreret med praktikken).

Majoriteten af studenterne synes at have den holdning, at det, som du primært skal lære i læreruddannelsen, er *'at-blive-en-dygtigt-lærer'*, og alle elementer i læreruddannelsen bliver af samme årsag vurderet i forhold til, om de bidrager til denne lærerdygtighed.

At der er så få korsveje mellem de pædagogiske moduler og praktikken må betragtes som en væsentlig kommentar til faldgrube- og robusthedsproblematikken (jf. kap. 2.0).

## 15.1 SUMMA SUMMARUM

I dette kapitel har jeg sat mine spredte forskningsfund over for den etablerede læreruddannelsesforskning. De forskningsresultater, som jeg har brugt som sammenligningsgrundlag, har i de fleste tilfælde handlet om læreruddannelsesforskning som helhed og ikke specifikt om det pædagogiske element i læreruddannelsen. Ved at sammenligne mine egne resultater med den eksisterende viden på området, har jeg kunne stadfæste, at stortset alle udfordringer, som man strider med i den samlede læreruddannelse, dem fingerer man også med inden for den pædagogiske diskurs grænser.

Disse udfordringer handler om

- hvordan man skaber sammenhæng i læreruddannelsen og samarbejde mellem læreruddannelsens forskellige elementer
- hvordan man styrker teori/praksis-relationen
- hvordan man organiserer et undervisningsforløb, hvor der er ´alignment` mellem de gældende videns-, færdigheds- og kompetencemål på den ene side og de anvendte undervisnings- og eksamensformer på den anden side
- hvordan man sætter et undervisningsmateriale sammen, som tilgodeser kravet om forskningsbaseret (forskningslitteratur), akademisering (primær litteratur) og professionsforankring (litteratur, som er skrevet til professionen, og som giver mening i professionens øjemed)
- hvordan man gør praksisfeltet nærværende i den teoretiske undervisning på læreruddannelsen.

Min forskning har givet nogle fingerpeg om, at den pædagogiske diskurs ikke er (eller opfatter sig som) et eksperimentarium, når det handler om at finde gode (eller alternative) løsninger på ovenforstående hv-spørgsmål. Diskursen har derimod, som alle andre diskurser, en tyngde og tranghed, som gør, at det er svært at bryde med vanetænkning, og at ´at-tænke` og ´at-gøre` tingene anderledes, end man plejer.

Faldgrubeproblematikken, robusthedsproblematikken, kompetenceproblematikken og internaliseringsproblematikken, som jeg gjorde rede for indledningsvis, er med andre ord mindst lige synlige (og aktuelle) i de pædagogiske moduler som i læreruddannelsen i øvrigt.

Min forskning har derudover tydeliggjort, at den læremålstyrede uddannelse og undervisning er sat på skinneren. Men mange af de praksisforanstaltninger, som skal til for at realisere den nye måde at tænke uddannelse på, er stadigvæk i støbeskeen.

## 16.0 KONKLUSION – og det foreløbige punktum

Denne PhD-afhandling har kredset om to centrale spørgsmål. Det første spørgsmål handler om, hvad der er formålet med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen i 2010erne, og det næste spørgsmål prøver at indkredse, hvordan de pædagogiske fag bidrager til udviklingen af studenternes undervisnings- og lærerkompetence.

Spørgsmålene er enkle og ukomplicerede. De peger i samme retning, og taksonomisk danner det første spørgsmål basis for det næste.

Svarene til de to spørgsmål er derimod hverken enkle eller ukomplicerede. De peger i mange retninger, og de mange retninger er et udtryk for fagområdets store vinge-fang og kompleksitet.

For at forstå hvad de pædagogiske fag bidrager med i nutidens læreruddannelse, valgte jeg i afhandlingens første del at lave et historisk tilbageblik. Dette tilbageblik viste, at de pædagogiske fag har været en del af nordiske læreruddannelser siden læreruddannelsens opkomst, og at man derfor med rette kan betragte fagområdet som en bestemt diskurs (eller diskursivt rum) i læreruddannelsen. I denne diskurs forbereder man de studerende på andre måder (og til andre læreropgaver), end man gør i uddannelsens øvrige fag.

Læreruddannelseshistorien viste derudover, at de pædagogiske fag er forandret gennem tiderne, men ændringerne er sket løbende og har sjældent været radikale. Den pædagogiske diskurs, som du støder på i nordiske læreruddannelser i dag, genspejler på mange måder den samfundsmæssige, skolemæssige og læreruddannelsesmæssige udvikling, som har fundet sted i de enkelte nordiske lande de sidste 100 år.

Når vi kommer ind i det 21. århundrede, så er der fire rammefortællinger, som er med til at bestemme, hvor narrativet om den pædagogiske diskurs har sit afsæt, og hvor det skal føre hen.

Den første rammefortælling handler om læreruddannelsens formelle forankring. Følger man dette narrative spor, så ser man, at den viden, som man bør trække på i den pædagogiske diskurs, bliver ikke defineret af diskursen selv, men at en MEd-uddannelse, en BEd-uddannelse og en professionsbacheloruddannelse, stiller forskellige krav til, hvilke kundskabsbaser, der skal have forrang i den pædagogiske diskurs såvel som i læreruddannelsens øvrige fagområder.

Den pædagogiske diskurs findes med andre ord i *'mere-eller-mindre-akademiske-udgaver'*.

Den næste rammefortælling sætter fokus på læreruddannelsen som helhed og prøver at specificere, hvad de studerende skal lære de 4-5 studieår. Følger man dette narrative spor, så bliver man bevidst om, at læreruddannelsen har et *'overordnet formål'*, og at samtlige læreruddannelsesfag er underordnede dette formål. Dvs., at det pædagogiske fagområde kan ikke defineres med udgangspunkt i sig selv, men med reference til læreruddannelsens samlede læringsudbytte.

Den pædagogiske diskurs skal derfor anskues som *'en-del-af-en-større-helhed'*.

Den tredje rammefortælling viser til selve professionsfeltet. Følger man dette narrative spor, så kan man sige, at formålet med den pædagogiske diskurs kan ikke defineres uafhængigt af formålet med den folkeskole, som læreruddannelsen kvalificerer til, og derfor må folkeskolens styringsdokumenter være et gennemgående omdrejningspunkt i den pædagogiske diskurs.

Den pædagogiske diskurs kan derfor betragtes som en *'forberedelses-diskurs'*, som peger mod studenternes fremtidige profession.

Den fjerde rammefortælling handler om Bologna-paradigmet. Følger vi dette narrative spor, så ser vi, at formålet med den pædagogiske diskurs ikke længere skal hægtes på bestemte videnskabsfag og et kanoniseret pensum, men at det derimod bliver forankret i nogle videns-, færdigheds- og kompetencemål, som indkredser, hvad studenterne skal være i stand til efter studieforløbet.

Den pædagogiske diskurs er med andre ord en *'læremålsstyret diskurs'*, hvor læremålene er et sammensurium af det, som bliver betragtet som relevant at vide og kunne fra et uddannelsespolitisk perspektiv.

Disse fire rammefortællinger (eller vi kan betragte dem som basislinjefortællinger) gør os opmærksom på, at den pædagogiske diskurs er ikke en *'ø'*. Den er ikke løsrevet fra den øvrige verden. Den eksisterer ikke for sin egen skyld. Og som udgangspunkt former og indholdsbestemmer den ikke sig selv.

Den pædagogiske diskurs befinder sig med andre ord i et diskursivt felt, som er ret dynamisk, og al den dynamik, kommunikation og argumentation, som findes i feltet, har potentiale til at udfordre den diskursive fornuft og at forandre den diskursive praksis.

Flytter vi fokus fra de fire rammefortællinger (eller fra diskursens ydre side) og til diskursens indhold (eller til diskursens indre side), så er det ikke et finalt sted, hvor narrativet om diskursens eksakte indhold bliver fortalt ufragmenteret og fra A til Z.

I statslige- og institutionelle dokumenter bliver narrativet om diskursens formål og berøringsflade fortalt på en voluminøs, ambitiøs og stilren måde. Selv om kompetencemålene ikke er helt de samme på tværs af landegrænser, så er budskabet i styringsdokumenterne det samme: *'Den pædagogiske diskurs kan meget, vil meget og skal meget'*. Når man interviewer repræsentanter for henholdsvis *'undervisere i de pædagogiske fag'* og *'nuværende og forhenværende studerende'*, så er de tilgængelige narrativer reduceret i betydelig grad. Den pædagogiske diskurs skal og vil fremdeles meget, men der er noget, som er mere betydningsfuldt end noget andet. Men hvad dette *'noget'* er, er repræsentanterne for de to subjekt-kategorier ikke helt enige om.

At den pædagogiske diskurs bliver italesæt på forskellige måder i divergerende dokumenter og af forskellige aktører, kan give læseren det indtryk, at diskursens formål og indhold er partielt, situeret og relativt.

Og dette synspunkt har også en vis sandhedsværdi.

Men den pædagogiske diskurs er ikke kun partiel, situeret og relativ. Den har også en *'typiskhed'* og en *'genkendelighed'*, som kan spores på tværs af landegrænser og på tværs af subjektpositionernes italesættelser.

En central del af denne typiskhed er, at den pædagogiske diskurs er overfaglig. Dvs., at den beskæftiger sig med *'professionen-i-sig-selv'*, og at den kun i begrænset omfang berører undervisningsfagene og studenternes praksiserfaringer.

At den pædagogiske diskurs er overfaglig har tre (naturlige) konsekvenser.

- Den første konsekvens er, at i diskursen sætter man fokus lærerarbejde som helhed. En lærer planlægger, gennemfører og evaluerer undervisningen med udgangspunkt i gældende love og læseplaner. Han danner relationer til eleverne og styrer klasser. Han tager sig af specialpædagogiske opgaver. Han samarbejder med forældrene og relevante ressourcepersoner. Osv..

At diskursen *'lukker-sig-om'* disse tematiske momenter må betragtes som en væsentlig del af diskursens typiskhed.

- Den anden konsekvens er, at diskursens teoretiske ressourcer gennem tiderne (og fremdeles i dag) ikke bliver hentet fra undervisningsfagene og praksisfeltet, men hovedsagelig stammer fra pædagogikfagets centrale støttediscipliner – psykologien, filosofien og sociologien.

At diskursen *'hæfter-sig-på'* eller *'favoriserer'* disse videnskabsfag for at få videnskabelig forankring (eller ilt), må ligeledes betragtes som en del af diskursens typiskhed.

- Den tredje konsekvens af, at den pædagogiske diskurs er overfaglig, er, at diskursen som udgangspunkt er (eller må være) relativt åben. Når professionsfeltet forandres, og når policymakers sætter nye krav til, hvad man skal satse på i professionsfeltet (læs folkeskolen), så bliver disse krav typisk sat på dagsordenen i den pædagogiske diskurs i læreruddannelsen. Diskursen bliver således et slags *'opsamlingsrum'* eller *'bearbejdningsrum'* for mange af de almen pædagogiske temaer og/eller problemstillinger, som enten *'kommer-med-tiden'*, eller som udtrykker *'den-skolepolitiske-agenda'* i et bestemt land eller et bestemt lokalområde.

*'Åbenhed'* er med andre ord en væsentlig del af den pædagogiske diskurs typiskhed.

Disse tre konsekvensfortællinger peger ikke samme retning, men de er alle levedygtige, fordi de siger noget væsentligt om diskursens kendetegn og forudsætninger.

Hvis man flytter det narrative blik en smule, så kan man sige, at den uddannelsespolitiske beslutning om, at fremover skal uddannelsessektoren flytte fokus fra en *'indholdsstyret-uddannelse'* og til en *'læremålstyret-uddannelse'*, har (på papiret) været med til at rekonstruere den pædagogiske diskurs. Formålet med diskursen kan i dag reduceres til (og italesættes som) summen af fagområdets gældende videns-, færdigheds- og kompetencemål.

Dette er en vigtig pointe – og en central del af konklusionen.

I kølvandet på Bologna-direktiverne har fagområder som psykologi, sociologi og filosofi fået trange vilkår i læreruddannelsen, og i nogle nordiske lande er de helt visket bort i modulrækken. Men trods dette ret markante (eller revolutionerende) indgreb, så leverer pædagogikfagets sædvanlige støttefag stadigvæk en betydelig del af de teorier, begreber og optikker, som bringes i spil, da de gældende læringsmål bliver bearbejdet.

At videnskabsfagene har formået at omringe (eller ekspropriere) de nye videns-, færdigheds- og kompetencemål er formodentlig et tegn på, at den pædagogiske diskurs er vanebunden og har en tæthed og en tranghed, som gør, at det er svært at tænke den diskursive fornuft og de afledte praksisformer på nye måder.

Forsknings- og udviklingsviden, som fremskrives som den mest pålidelige informationskilde i samtlige styringsdokumenter i de tre nordiske lande, ser ikke ud til at have den samme hævdvundne ret i den pædagogiske diskurs som de almen pædagogiske teorier. Og som en følge af dette, får forskningsviden markant mindre *'taletid'* (eller opmærksomhed) i de fleste pædagogiske moduler end de psykologiske, sociologiske og filosofiske røster.

Nogen vil nok løfte pegefingeren og sige, at denne tendens er problematisk – og at den er et tegn på, at der ikke er sammenhæng mellem politisk dagsorden og pædagogisk praksis. Det er nok noget om snakken. Men tendensen er formodentlig endnu et tegn på, at den pædagogiske diskurs har en tranghed og indbygget modstandsdygtighed, som gør, at det er sværere *'at-tage-nye-ting-til-sig'* end *'at-lægge-gamle-vaner-fra-sig'*.

Hvis vi flytter opmærksomheden en sidste gang og ser på, i hvilken grad den pædagogiske diskurs bidrager til at udvikle studenternes undervisnings- og lærerkompetence, så har jeg i afhandlingen støttet mig til teoretiske røster, som foreslår, at lærerkompetencen kan betragtes som et slags overbegreb, som inkluderer alt det, som lærerarbejde består af, mens undervisningskompetencen udgør den del af lærerkompetencen, som eksplicit sætter fokus på lærerens fremtræden og ageren i selve klasseværelset.

Hvis vi iagttager den pædagogiske diskurs med denne differentieringsoptik for øje, så kan man sige, at i de statslige styringsdokumenter er den pædagogiske diskurs forpligtet til at beskæftige sig med både undervisningskompetence og lærerkompetence. Studerer man de gældende færdigheds- og kompetencemål nærmere, ser man dog, at undervisningskompetencen kun udgør en brøkdel af det, som den pædagogiske diskurs favner om. Dette kommer også tydeligt til syne, da jeg interviewer repræsentanter for henholdsvis *'nuværende og forhenværende studenter'* og *'undervisere i de pædagogiske fag'*. Begge subjektgrupper belyser det pædagogiske fagområde som et diskursivt rum, hvor man primært arbejder med at forme studenternes *'mindset'* og professionelle tilgang til arbejde. Færdighederne og kompetencerne til at tænke, at reflektere og at argumentere pædagogisk overskygger færdighederne og kompetencerne til at *'performe'* i selve klasselokalet.

Fra studenternes point of view betragtes distancen til praksisfeltet som den pædagogiske diskurs akillesene. Diskursen er placeret (eller har placeret sig) for langt fra undervisningsfagene, for langt fra praktikken og for langt fra den enkelte students bestræbelser på at få fodfæste i klasseværelset. Og dette er problematisk. Fra undervisernes

point of view er afstanden til undervisningsfag og studenternes egne praktikoplevelser en væsentlig del af diskursens formål og privilegium, fordi *'afstand-som-fænomen'* er en forudsætning for overblik og kritisk refleksion.

At undervisere og studerende har så forskellige forventninger til, hvor diskursen skal placere sig på en imaginær handlings- og praksisakse må betragtes som en problematik, som må bringes i tale, og som man må forsøge at finde gode løsninger på i en fremtidig læreruddannelse.

Fra et uddannelsespolitisk perspektiv vil hovedinteressen altid været rettet mod, om undervisningen i de pædagogiske moduler kan betragtes som en væsentlig forberedelse til lærergerningen. Den reelle transfereffekt er vanskelig at måle og at kvantificere. Men hvis man lytter til pædagogiske undervisere, studerende og dimittender, så er de enige om, at det pædagogiske fagområde udgør en væsentlig del af lærerkvalificeringen. Men der er samtidig meget, der tyder på, at fagområdet har et uforløst potentiale – og skal dette potentiale frigøres, så kræver det et markant tættere og bedre organiseret samarbejde mellem de pædagogiske fag på den ene side og undervisningsfag og praktikken på den anden side. Årsagen er, at den pædagogiske diskurs kræver adskillige eksempler fra undervisningsfagene og mangfoldige dilemmaer fra klasselokalet, for at få den praksisnære profil, som hovedpersonerne, de lærerstuderende, efterspørger.

## 16.1 Hvad siger forskeren på falderebet?

Afrundingsvis vil jeg huske læseren på, at i afhandlingen har jeg sat fokus på

- tre nordiske læreruddannelser
- nogle udvalgte statslige- og institutionelle dokumenter, som belyser den pædagogiske diskurs funktion i de tre uddannelser
- 28 interviews med henholdsvis undervisere, studerende og dimittender, som har (eller har haft) deres daglige gang på de tre uddannelsessteder.

Selv om datamaterialet har været omfattende fra min synsvinkel som forsker, så er det meget begrænset i forhold til feltet i sin helhed.

Læseren skal være opmærksom på, at de dokumenter, som jeg har analyseret, er udvalgte efter bestemte kriterier, og havde jeg ændret eller udvidet kriterielisten, ville jeg få adgang til materiale, som (uden tvivl) kunne tilføre noget væsentligt til forskningsproduktionen.

Interviewpersonerne er også valgt efter bestemte kriterier. Jeg ved af gode grunde ikke, om deres meninger og holdninger er *'typiske'* i forhold til den samlede meningsproduktion på feltområdet, men jeg kan sige, at hvis jeg havde valgt repræsentanter fra andre subjekt kategorier, så er det sandsynligt, at meningsproduktionen ville bære præg af dette.

At jeg har benyttet begrebsstyret kodning (og ikke datastyret kodning) har haft stor indflydelse på, hvordan jeg har skelnet *'relevant data'* fra *'irrelevant data'*. At jeg har benyttet DA som analytisk tilgang (og ikke andre metoder), har ligeledes haft stor indflydelse



på, hvad jeg har *'været-på-udkik-efter'*, hvad jeg har *'fundet'*, og hvad jeg har *'skrevet frem'* som interessante fund.

Det er vigtigt, at læseren har dette in mente.

Jeg vil også gøre opmærksom på, at til forskel fra mange andre PhD-projekter, så har dette projekt et ret bredspektret fokus og derfor en oversigtspræget statur. Afhandlingen belyser det pædagogiske fagområde med basis i en række didaktiske kategorier, og har til hensigt at give *'Mig'* som skribent og *'Dig'* som læser en indsigt i, hvordan det tænkes, tales og handles i den pædagogiske diskurs i tre nordiske læreruddannelser.

Når et PhD-projekt retter opmærksomheden mod et så stort fagområde som *'de pædagogiske fag i læreruddannelsen'* og forsøger at sige noget adækvat om fagområdet formål, indhold, undervisningsmetoder m.m., så kan læseren hurtigt få det indtryk, at han får *'lidt-at-vide-om-meget'* i stedet for *'meget-at-vide-om-lidt'*.

Denne fornemmelse har jeg selv siddet med, da jeg har skrevet afhandlingen.

I stedet for at komme til bunds i én enkelt didaktisk kategori (fx undervisningsmetoder eller evalueringsmetoder), så jeg har pendlet mellem forskellige kategorier, fordi jeg har været mere optaget af, hvordan den pædagogiske diskurs bliver etableret i overgangene fra en kategori til den næste, end hvad der rent faktisk sker i enkeltstående kategorier.

Dette kan både betragtes som afhandlingens stærke side og afhandlingens svage side.

Noget andet, som har kendetegnet afhandlingens opbygning, er, at jeg tog udgangspunkt i, at det ikke ville lykkes mig at give et universelt overblik over den pædagogiske diskurs beskaffenhed. Et forsøg på at sætte den pædagogiske diskurs fornuft på formel ville med andre ord være en utopisk opgave. Det, jeg kunne gøre, var at give bud på nogle forståelser og at fremskrive nogle narrative eksemplificeringer, som hver især repræsenterede *'noget-af-det'*, som diskursen indeholder.

Ved hjælp af begrebsstyret kodning har jeg forsøgt at stille de samme spørgsmål til de udvalgte dokumenter, som jeg stillede til de udvalgte interviewpersoner. På den baggrund er det lykkedes mig at tilvejebringe en række *'beskrivelser-af'* og *'(vandre)historier-om'*, hvilke temaer der er særlig interessante fra diskursens køje og hvorfor.

I skriveprocessen har jeg bestræbt mig på ikke at tage parti. Jeg har ikke taget stilling til, om en læreruddannelse er bedre end en anden, og om nogle informanter formår at tale mere kvalificeret om fagområdet end andre. Jeg har ikke fokuseret på *'best-practice'* og *'efterstræbelighed'* i bred forstand. At jeg bevidst har vægtet en pluralitet af italesættelser højere end en rangering af italesættelserne, kan få læseren at sætte spørgsmålstejn ved afhandlingens reelle brugbarhed og statistiske repræsentativitet.

Min kommentar til dette er, at formålet med afhandlingen har ikke været faktaproduktion men meningsproduktion. I stedet for at lede efter *'den store sandhed'* om pædagogikfagets formål og funktion i læreruddannelsen, så har jeg forsøgt at opspore nedskrevne *'visioner'* og

italesatte *'versioner'*, som får tildelt sandhedsværdi på området, og som derfor har en vis forklaringskraft knyttet til sig.

De italesættelser, som jeg har fremskrevet i afhandlingen, er med andre ord *'nogens- italesættelser'*. De stammer alle fra feltets aktører, hvad enten aktørerne er policymakers, undervisere, studerende eller dimittender. Ingen italesættelse formår at kaste lys på feltet i sin helhed, men alle italesættelser er levedygtige, fordi de gør os opmærksomme på noget af det, *'som-er-på-spil'* i feltet, og som feltets repræsentanter er optaget af.

Det er mit håb, at dette PhD-projekt kan give pædagogiske forskere og specielt dem, som underviser i de pædagogiske moduler i de nordiske læreruddannelser, et bud på, hvordan det pædagogiske fagområde kan anskues. Og det er mit ønske, at dette bud er så tilpas genkendeligt og så tilpas provokerende for feltets mange aktører, at det har potentiale at blive en af mange platforme, hvor den nødvendige diskussion om fagområdets formål, indhold og praksisformer kan tage fart.

## Referencer

- Afdal, H. W. (2012). Knowledge in teacher education curricula – Examining differences between a research-based program and a general professional program. *Nordic Studies in Education*, 3-4, 246-261.
- Akbari, R. & Dadvand, B. (2014). Pedagogical knowledge base: A conceptual framework for teacher admission. *System*, 42, 12-22.
- Atkinson, P. & Coffey, A. (2004). Analysing documentary realities. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (s. 56-75). London: SAGE.
- Baker, C. (2004). Membership categorization and interview accounts. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (s. 162-176). London: SAGE.
- Ball, D. L. (2000). Bridging Practices. Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 241-247.
- Baune, T. A. (2001). Mellom profesjon og akademi: norsk allmennlærerutdanning i historisk perspektiv. I Kvernbekk, T. (Red). *Pædagogikk og lærerprofesjonalitet*. (s. 83-111). Oslo: Gyldendals Akademisk
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. Thousand Oakes: SAGE.
- Bekendtgørelse om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser. BEK nr 1047 af 30.06 2016. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=183397>
- Bekendtgørelse om lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser. LBK nr 1147 af 23.10.2014. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=192389>
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. BEK nr 1068 af 08.09.2015. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=174218>
- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27, 3-9.
- Bergholt, E. (2010). Veiledning av nye lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. I E. K. Høihilder & K.-R. Olsen (Red.), *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage* (s. 8-13). Oslo: Pedlex.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorienteret klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Billig, M. (2002). Discursive, rhetorical and ideological messages I M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Tates, (Red.), *Discourse Theory and Practice* (s. 210-221). London: SAGE.

- Boufooy-Bastick, B. (2011). *The international handbook of cultures of teacher education: Comparative international issues in curriculum and pedagogy*. Strasbourg: Analytrics.
- Braad, K. (2008). *Er teori praktisk? En historisk undersøgelse af teori og praksis i læreruddannelsen med særlige nedslag i læreruddannelserne fra 1894 og 1966*. PhD-afhandling. Aarhus Universitet. DPU. Aarhus.
- Bramming, P. (2003). Kompetence er der masse af! *Uddannelse*, 1, 16-22.
- Briggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* (3. udg). Milton Keynes: Open University Press.
- Brindley, S. (2013). Teacher education futures: compliance, critique, or compromise? A UK perspective. *Teacher Development*, 3, 393-408.
- Brodersen, P., Laursen, P. F., Agergaard, K., Nielsen, N. G. & Andersen, F. Ø. (2012). *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. København: Gyldendals Lærerbibliotek.
- Bruner, J. (2004). *At fortælle historier i juraen, i litteraturen og i livet*. København: Århus: Alinea.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Århus: Klim.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods* (2. udg). Oxford: Oxford University Press.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2010). Nyuddannede læreres første tid i yrket – en sjokkartet oplevelse. I P. Haug (Red.), *Kvalificering til læreryrket* (s. 315-339). Oslo: Abstrakt.
- Christensen, G. (2005). Ethiske konstruktioner i det kvalitative forskningsinterview. I T. Bechmann & G. Christensen (Red.), *Psykologiske & pædagogiske metoder* (s. 293-318). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, J. & Demers, K. (2008). *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts*. London: Routledge.
- Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2008). Research on teacher education. Changing times, changing paradigms. I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre & K. E. Demers (Red.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3. udg.) (s. 1050-1093). London: Routledge.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (2005). *Studying teacher education. The Report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L. & Marrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.

Crowe, E. (2008). Teaching as a profession: A bridge to far? I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre & K. E. Demers (Red.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3. udg.) (s. 989-999). London: Routledge.

Damberg, E., Dolin, J. & Ingerslev, G. H. (2010). *Gymnasiepædagogik – En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2003). *Læreruddannelsen*. Hentet fra <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-11/Laereruddannelsen.pdf>

Danmarks Evalueringsinstitut. (2002). *Undervisning i pædagogik i pædagoguddannelsen og læreruddannelsen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole og Danmarks Evalueringsinstitut. (2008). *Komparativt studium af de nordiske læreruddannelser*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). (2012). *Notat om forskningskvalitet*. Hentet fra [http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Notat\\_om\\_Forskningskvalitet\\_for\\_Dansk\\_Clearinghouse\\_for\\_Uddannelsesforskning.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Notat_om_Forskningskvalitet_for_Dansk_Clearinghouse_for_Uddannelsesforskning.pdf)

Darling-Hammond, L. (2008). Knowledge for teaching. What do we know? I Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, J. & Demers, K. (Red.), *Handbook of Research on Teacher Education – enduring Questions in Changing Contexts*. (s. 1316-1323). New York and London: Routledge.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons for exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (2012). Teacher education around the world. What can we learn for international practice? I L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Red.), *Teacher education around the world: Changing policies and practices* (s. 151-170). London: Routledge. (s. 151-170).

Davies, B. (2000). Poststructuralist theory in practice. Working with behaviorally disturbed children. I B. Davies, *A body of writing 1990 – 1999* (s. 145-164). Oxford: Alta Mira Press.

Davies, B. & Harré, R. (2002). Positioning: The discursive production of selves. I M. Wetherell, S. Tayler & S. Tates (Red.), *Discourse Theory and Practice* (s. 261-271). London: Stage Publications.

De Simone, C. (2008). Problem-Based Learning: a framework for prospective teachers' pedagogical problem solving. *Teacher Development*, 12(3), 179-191.

Dolin, J. (2006). Fag, hovedområder og fagligt samspil. I E. Damberg, J. Dolin & G. I. Holten, (Red.), *Gymnasiepædagogik: En grundbog* (s. 195-208). København: Hans Reitzels Forlag.

- Drammen Kommune. (i.d.). *Fakta om Drammen*. Hentet fra <https://ww.drammen.kommune.no/om-drammen-kommune/organisasjon-og-administrasjon/fakta-om-drammen/>
- Duedahl, P. & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Edley, N. (2001). Analysing masculinity: Interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. I M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates, Simeon (Red.), *Discourse as Data – a guide for analysis* (s. 189-228). London: SAGE.
- Esmark, A., Laustsen, C. B. & Andersen, N. Å. (2005). Sosialkonstruktivistiske analysestrategier – en introduktion. I A. Esmark, C. B. Laustsen & N. Å. Andersen (Red.). *Socialkonstruktivistiske analysestrategier* (s. 7-30). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- European Commission. (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. *Education and training*, s. 1-59. Hentet fra: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf)
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning. How do teachers learn to teach? I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre & K. E. Demers (Red.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (3. udg.) (s. 697-705). London: Routledge.
- Fendler, L. (2012). The Magic of Psychology in Teacher Education. *Journal of Philosophy of Education*, 46(3), 332-351.
- Fink, H. C. (Red.). (2001). *Nyt psykologisk leksikon*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10.trinn. FOR-2010-+301-295. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295>
- Fossøy, I. og Sataøen, S. O. (2010). Pedagogfagets sjølførståning. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 191-208). Oslo: Abstrakt.
- Foucault, M. (1971/2005). *Sindssygdome og psykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Foucault, M. (1972/2004). *Galskabens historie i den klassiske periode*. København: Det Lille Forlag.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1979). *The history of sexuality* (Vol. 1, Introduction). Harmondsworth: Penguin.

- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. Brighton: Harvester.
- Gammelgaard, O. (2012). Pædagogisk tænkning i professionel praksis – om undervisning som komplekse eksperimenter. I C. Madsen (Red.) (s. 149-176). *Grundbok i pædagogik til lærerfaget*. Aarhus: Klim.
- Gee, J. P. (2014). *An Introduction to discourse analysis: Theory and method* (4. udg.). London: Routledge.
- Gergen, K. (2004). *Virkelighed og relationer*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2005). *Social konstruktion – ind i samtalen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Goodwin, L. (2008). Defining teacher quality. Is consensus possible? I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre & K. E. Demers (Red.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3. udg.) (s. 399-403). London: Routledge.
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2013). *Learning for research: Systematic reviews for informing policy decisions: A quick guide*. London: Alliance for Useful Evidence.
- Grepperud, G. & Skrøvset, S. (2012). *Undervisningslære – eksempler, idéer, refleksjoner*. København: Gyldendal Akademisk.
- Grossman, P. (2005). Research on pedagogical approaches in teacher education. I M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Red.), *Studying teacher education: The Report of the AERA panel on research and teacher education*. (s. 425-480). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gudmundsson, G. (2012). *Felagsfræði mentunar* (2. udg.). Reykjavík: Skrudda.
- Haastrup, L., Hasse, C., Jensen, T. B., Knudsen, L. E. D., Laursen, P. F. & Nielsen, T. K. (2013). *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne: Sammenfattende rapport*. København: KORA.
- Hall, S. (2002). Foucault: Power, knowledge and discourse. I M. Wetherell, S. Tayler & S. J. Tates (Red.), *Discourse Theory and Practice* (s. 72-81). London: SAGE.
- Hansen H. H. (2012). *Aftursvar*. Tórshavn: Føroya Skúlabókagrunnur & Fróðskaparsetur Føroya.
- Hansen, M., Thomsen, P. & Varming, O. (1994). *Psykologisk-pædagogisk ordbog* (9. udg.). København: Gyldendal.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Yates, J. (2014). *Synlig læring – hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Haug, P. (2008). Lærerutdanning i endring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, 101-111.
- Haug, P. (2010). Kvalifisering til læreryrket. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 9-32). Oslo: Abstrakt.
- Haug, P. (2010a). Lærarkvalifiseringa. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 34-32). (s. 340-351). Oslo: Abstrakt.
- Haug, P. (2013). Profesjon og metodikk: om ”Pædagogik og elevkunnskap” i grunnskulelærerutdanninga. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 67-80). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2008a). Pædagogik i allmennlærerutdanninga. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 25(1), 17-28.
- Hauge, H. (2013). *Danmark*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hede, D. (2004). *Det tomme menneske: Introduktion til Michel Foucault*. København: Tusculanums Forlag.
- Heggen, K. (2003). Kundskapssyn og profesjonsutdanning. Studentane si forståing av kompetanse i sjukepleie-, sosialarbeidar-, førskule- og allmennlærerutdanning. *HiO-rapport*, 8, 77-95.
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet – diagnostisering, evaluering og utvikling af undervisning*. København: Dafolo.
- Hermansen, C., Laursen, P. F., Nielsen, B., Paulsen, J. & Braad, K. B. (2007). *Teori og praksis i læreruddannelsen: En interviewundersøgelse*. København: Forlaget CVU.
- Hester, S. & Eglin, P. (1997). Membership categorization analysis: An introduction. I S. Hester, & P. Eglin (Red.), *Culture in action: Studies in membership categorization analysis* (s. 1-23). Lanham, MD: University Press of America.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisnings planlægning for faglærere*. København: Gyldendal.
- Hinna, K. R. C. & Lysø, K. O. (2012). Norske lærerutdannere. I L. S. Grønmø & T. Onstad (Red.), *Mange og store utfordringer: Et nasjonalt og internasjonalt perspektiv på utdanning af lærere i matematik basert på data fra TEDS-M 2008* (s. 61-114). Oslo: Unipub.
- Holm, M. (1970). *Føroya læraraskúli 1870-1970*. Tórshavn: Føroya læraraskúli.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2004). The active interview. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (s. 140-162). London: SAGE.



- Hopmann, S. (2006). Læreruddannelsen i Norden – et internationalt perspektiv. I K. Skagen (Red.), *Læreruddannelsen i Norden* (s. 109-136). København: Unge Pædagoger.
- Hovdenak, S. S. (2014). Pedagogik som fag i en profesjonell lærerutdanning. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 59-77). Oslo: Universitetsforlaget.
- Howarth, D. (2005). *Diskurs – en introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- HSN (2012-2016). Programplan. Oslofjordalliansen. Studiested Drammen. GLU1-7. Hentet fra <https://www.hbv.no/getfile.php/13310822/1-hbv.no/filer/Studietilbud/Studieplaner/HiBbu%20f%C3%B8r%202014/Fakultet%20for%20%C3%A6rerutdanning/2012-glu-1-7-programplan-og-emneplaner.pdf>
- Illeris, K. (2011). *Kompetence – hvad, hvorfor, hvordan?* Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Imsen, G. (2015). *Elevens verden: Indføring i pædagogisk psykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Imsen, G. (2011). Hattie-feberen i norsk skolepolitikk. *Bedre Skole*, 4, 18-25.
- Jensen, T. P., Kamstrup, A. K. & Haselmann, S. (2008). *Professionsbacheloruddannelserne – De studerendes vurdering af studiemiljø, studieformer og motivation for at gennemføre* (AKF rapport). København: AKF.
- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers' and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 123-135.
- Jørgensen, M. W. & Louise P. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kennaraháskóli Íslands. (1978). *Námsskrá. Uppeldisgreinar*. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.
- Kennedy, M. M. (2008). The value added by teacher education. I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre & K. E. Demers (Red.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3. udg.) (s. 1247-1271). London: Routledge.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1999) *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/pla/2003/0001/ddd/pdfv/allmennlaererutdanning.pdf>
- Koester, B. & Dengerink, J. (2001). Towards a Professional Standard for Dutch Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 24(3), 343-354.

Kristensen, H. J. (2011). Indledning. Hvad er pædagogik for et fag? I H. J. Kristensen & P. F. Laursen (Red.), *Gyldendals Pædagogiske Håndbog: Otte tilgange til pædagogik* (s. 11-20). København: Gyldendal.

Kristensen, H. J. & Laursen, P. F. (2011). *Gyldendals Pædagogiske Håndbog – otte tilgange til pædagogik*. København: Gyldendal.

Kristensen, S. (2015). Kvalitative arbejdsredskaber. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 481-496). København: Hans Reitzels Forlag.

Krull, E., Koni, I. & Oras, K. (2013). Impact on student teachers' conception of learning and teaching from studying a course in educational psychology. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(2), 218-231.

Kumashiro, K. K. (2008). Partial movements towards teacher quality... and their potential for advancing social justice. I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre & K. E. Demers (Red.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3. udg.) (s. 238-242). London: Routledge.

Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvalbein, I. A. (2002). Pedagogikfaget i norsk allmennlærerutdanning – en historie om vekst og fall. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2-3, 111-123.

Kvalbein, I. A. (2004). Lærerutdannere og professionsorientering. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(1), 19-36.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview – det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvernbekk, T. (2003a). Introduktion. I T. Kvernbekk (Red.), *Pædagogik og lærerprofessionalitet* (s. 9-20). Aarhus: Klim.

Kvernbekk, T. (2003b). Om pædagogikkens faglige identitet. I T. Kvernbekk (Red.), *Pædagogik og lærerprofessionalitet* (s. 2-40). Aarhus: Klim.

König, J., Blömeke, S., Klein, P., Suhl, U., Busse, A. & Kaiser, G. (2014). Is teachers' general pedagogical knowledge a premise for noticing and interpreting classroom situations? A video-based assessment approach. *Teaching and Teacher Education*, 38, 76-88.

König, J., Blömeke, S., Paine, L., Schmidt, W. H. & Hsieh, F.-J. (2011). General Pedagogical Knowledge of Future Middle School Teachers: On the Complex Ecology of Teacher Education in the United States, Germany, and Taiwan. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 188-201.

Laclau, E. & Mouffe, C. (1985/2014). *Hegemony and socialist strategy towards a radical democratic politics*. London: VERSO.

Laursen, P. F. (2006). Problemets baggrund og undersøgelsens formål. I C. Henningsen, P. F. Laursen, B. Nielsen & J. Paulsen, Jens (Red.), *Teori og praksis i læreruddannelsen: En interviewundersøgelse* (bind 1) (s. 6-15). København: CVU

Laursen, P. F. (2010). På vej med et nyt ideal om lærerekspertise. I Jensen, P, Rasch-Christensen, A & Staugaard, H. J. (Red). *Ekspert i undervisning* (s. 54-71). Kbh: Nota.

Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. Hentet fra:  
[http://www.edschools.org/pdf/Educating\\_Teachers\\_Report.pdf](http://www.edschools.org/pdf/Educating_Teachers_Report.pdf)

Liakopoulou, M. (2011). Teachers' Pedagogical Competence as a Prerequisite for Entering the Profession. *European Journal of Education*, 46(4), 474-489.

Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2015). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2. udg.). Bergen: Fagbokforlaget

Lipcon, M. A. (2008). The perspective of a national board certified teacher on who should teach. I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre & K. E. Demers (Red.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3. udg.) (s. 540-545). London: Routledge.

Lohse-Bossenz, H., Kunina-Habennicht, O. & Kunter, M. (2013). The role of educational psychology in teacher education: expert opinions on what teachers should know about learning, development, and assessment. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1543-1565.

Lokhoff, J., Wegewisj, B., Durkin, K., Wagenaar, R. González, J., Isaacs, A. K., Rose, L. & Gobbi, M. (2010). *A tuning guide to formulating degree programme profiles*. Bilbao: Deusto.

Loughran, J. (2013). Pedagogy: Making sense of the complex relationship between teaching and learning. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 118-141.

Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271-283.

Lov om universitetet og høyskoler. LOV-2005-04-01-15 (2017). Hentet fra  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>

Lynggaard, K. (2015). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2 udg.) (s. 153-168). København: Hans Reitzels Forlag.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbejde* (3. udg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Løg um Háskóla 2006 nr. 63 13.06 (2015). Hentet fra  
<https://www.althingi.is/lagas/nuna/2006063.html>

- Løw, O. & Skibsted, E. (2016). Forord. I O. Løw & E. Skibsted (Red.), *Elevers læring og udvikling – også i komplicerede læringsituationer* (s. 13-16).. København: Akademisk Forlag.
- Madsen, C. (2012). Grundbog i pædagogik til lærerfaget – en indledning. I C. Madsen (Red.), *Grundfag i pædagogik til lærerfaget* (s. 7-18). Aarhus: Forlaget Klim.
- Mason, J. (2002). *Qualitative research* (2. udg.). London: London.
- Menntavísindasvið Háskóla Íslands 82015-2016). Course Catalogue. Hentet fra [https://ugla.hi.is/kensluskra/index.php?tab=nam&chapter=namsleid&id=820167\\_20156&ken nslur=2015&lina=644#Mmarkmid](https://ugla.hi.is/kensluskra/index.php?tab=nam&chapter=namsleid&id=820167_20156&ken nslur=2015&lina=644#Mmarkmid)
- Mergler, A. & Tangen, D. (2010). Using microteaching to enhance teacher efficacy in pre-service teachers. *Teaching Education*, 21(2), 199-210.
- Meyer, H. (2010). *Hvad er god undervisning?* København: Gyldendal.
- Miller, J. & Glassner, B. (2004). The “inside” and the “outside”: finding realities in interviews. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (s. 125-139). London: SAGE.
- Molander, A. & Smeby, J.-C. (2013). Indledning. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 9-16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moreno, R. & Valdez, A. (2007). Immediate and delayed effects of using a classroom case exemplar in teacher education: The role of presentation format. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 194-206.
- Munthe, E. & Haug, P. (2010). En integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert grunnskolelærerutdanning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3, 188-202.
- Muschinsky, L. J. (1998). Pædagogik som fag – hvad skal man med det? Praktiseret videnskab og videnskabliggjort praksis? I J. Bjerg (Red.), *Pædagogik: En grundbog til et fag* (s. 49-73). København: Hans Reitzels Forlag.
- Nasjonale Retningslinjer for Grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2001/retningslinjer\\_grunnskolel aererutdanningen\\_1\\_7\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2001/retningslinjer_grunnskolel aererutdanningen_1_7_trinn.pdf)
- Nielsen, B. (2006). Studerendes udsagn om teori og praksis. I C. Henningsen, P. F. Laursen, B. Nielsen & J. Paulsen (Red.), *Teori og praksis i læreruddannelsen: En interviewundersøgelse* (bind 1) (s. 16-47). København: CVU.
- Nikander, P. (2008). Constructionism and discourse analysis. I J. Holsten & J. Gubrium (Red.), *Handbook of Constructionist Research* (s. 413-428). New York: The Guilford Press.

Nikander, P. (2012). Interviews as discourse data. I J. Gubrium, Holstein J., Marvasti A. & McKinney K. (Red.), *The SAGE handbook of interview research* (s. 397-413). London: SAGE.

NOKUT (i.d). *Begreper og termer i NKR*. Hentet fra <https://www.nokut.no/siteassets/nkr/begreper-og-termer-i-nkr---tabell-1.pdf>

NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006: Del 1: Hovedrapport*. Oslo: NOKUT.

Nordahl, T. (2014). Gjør læring synlig – Forord til den norske utgaven. I J. Hattie, *Synlig læring* (s. 17-22). Oslo. Cappelen Damm Akademisk.

Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikji, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

OECD. (2014). *Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession. – Background Report and Project Objectives*. Hentet fra [http://www.oecd.org/edu/cei/Background\\_document\\_to\\_Symposium\\_ITEL-FINAL.pdf](http://www.oecd.org/edu/cei/Background_document_to_Symposium_ITEL-FINAL.pdf)

OECD. (2013). Teaching and Learning International Survey, TALIS 2013. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. IEA, DPC & OECD. Hentet fra: [http://www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual%20Framework\\_FINAL.pdf](http://www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf)

Ostinelli, G. (2009). Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44(2), 291-308.

Patrick, H., Anderman, L. H., Bruening, P. S. & Duffin, L. C. (2011). The role of educational psychology in teacher education: Three challenges for educational psychologists. *Educational Psychologist*, 46(2), 71-83.

Peterson, S., Schreiber, J. & Moss, C. (2011): Changing Preservice Teachers' Beliefs about Motivating Students. *Teaching Educational Psychology* 7(1) s. 27-39.

Phillips, L. (2015). Diskursanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg.) (s. 297-320). København: Hans Reitzels Forlag.

Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. J. (2011a). *Elevmangfold i skolen 1-7*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. J. (2011b). *Lærerarbeid for elevens læring 1-7*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. J. (2012). *Lærer i skolen som organisasjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Potter, J. (2004). Discourse analysis as a way of analyzing naturally occurring talk. I D. Silverman (Red.). *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (s. 200-221). London: SAGE.
- Prior, L. (2004). Doing things with documents. I D. Silverman (Red.). *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (s. 76-94). London: SAGE.
- Rasmussen, J. (2006). Læreruddannelsen i Danmark – aktuelle reformer. I K. Skagen (Red.), *Læreruddannelsen i Norden* (s. 11-32). København: Unge pædagoger.
- Rasmussen, J. (2011). Moderne pædagogik. I H. J. Kristensen & P. F. Laursen (Red), *Gyldendals Pædagogiske Håndbog: Otte tilgange til pædagogik* (s. 91-108). København: Gyldendal.
- Rasmussen, J. (2017). *When constructions of the future meet curriculum development and teaching practice*. Keynote foredrag presenteret på EERA, København.
- Rasmussen, J. & Bayer, M. (2014). Comparative study of teaching content in teacher education programs in Canada, Denmark, Finland and Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 798-818.
- Rasmussen, J. & Holm, C. (2012). In pursuit of good teacher education: How can research inform policy? *Reflecting Education*, 8(2), 62-71.
- Rasmussen, J., Bayer, M. & Brodersen, M. (2010). *Komparativt studium af indholdet i læreruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore*. Hentet fra [https://pure.au.dk/ws/files/823/Komparativt\\_studium\\_af\\_indholdet\\_i\\_l\\_reruddannelser\\_i\\_Canada\\_\\_Danmark\\_\\_Finland\\_og\\_Singapore.pdf](https://pure.au.dk/ws/files/823/Komparativt_studium_af_indholdet_i_l_reruddannelser_i_Canada__Danmark__Finland_og_Singapore.pdf)
- Rasmussen, J., Pedersen, E. F. & Stafseth, V. T. (2015). *Læreruddannerkompetencer: En undersøgelse af danske læreruddanneres kompetencer og behov for kompetenceudvikling*. Hentet fra <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Aktuelt/Laereruddannerkompetencer.pdf>
- Reglugerð um inntak mentunar leik- grunn- og framhaldsskólakennara (2009). Hentet fra <https://www.reglugerd.is/reglugerdir/allar/nr/872-2009>.
- Reineker, L., Jørgensen, P. S.; Dolin, J. & Ingerslev, G. H. (2013). *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Richardson, V. (2002). *Handbook on research on teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Sassure, F. de. (1971). Lingvistikens subjekt. I M. Pahuus (Red.), *Mennesket og dets udtryksformer: En antologi* (s. 97-99). Aarhus: Philosophia.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

- Shulman, L. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus Summer*, 134(3), 52-59.
- Silleborg, E. (2010). *Muligheder for en fællesnordisk læreruddannelse på kandidatniveau*. København: Nordisk Ministerråd.
- Simonsen, D. G. (1996). Som et stykke vådt sæbe mellem fedtede fingre: Køn og poststrukturalistiske strategier. *Kvinder, Køn & Forskning*, 3, 29-50.
- Skagen, K. (2010). Teori og praksisopplæring i lærerkvalificering. I P. Haug (Red.), *Kvalificering til læreryrket* (s. 118-139). Oslo: Abstrakt.
- Smeby, J. C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. (2010). Studiekvalitet, praksiskvalitet og yrkesrelevans: I P. Haug (Red.), *Kvalificering til læreryrket* (s. 98-117). Oslo: Abstrakt.
- Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 17-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, J., Malkani, J. & Dai, D. Y. (2005). Student perceptions of the case method in educational psychology and its impact on teaching and learning. *Teaching Educational Psychology*, 1(1), 1-11.
- Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201-215.
- Staunæs, D. & Bendix Petersen, E. (2000). Overskridende metoder. I *Kvinder, Køn og Forskning* 4, 3-15.
- Stones, E. (2000). Iconoclastes: poor pedagogy. *Journal of Education for Teaching*, 26(1), 93-95.
- Strand, T. (2003). Hvad er pædagogik? I T. Kvernbekk (Red.), *Pædagogik og lærerprofessionalitet* (s. 189-224). Aarhus: Klim.
- Stürmer, K., Könings, K. D. & Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 467-483.
- Søderberg, A.-M. (2005). Konstruktion af identitet og mening i en organisatorisk forandringsproces. I S. Kjærbeck (Red.), *Historiefortælling i praktisk kommunikation* (s. 53-77). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Søndergaard, D. M. (1996). Social konstruktionisme – et grundlag for at se kroppen som tegn. *Sociologi i dag*, 36, 5-29.

- Søndergaard, D. M. (2005). At forske i komplekse tilblivelser. I T. B. Jensen & G. Christensen (Red.), *Psykologiske & pædagogiske metoder* (s. 233-268). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Tan, A. G. (2006). Psychology in teacher education: A perspective from Singapore's pre-service teachers. *Asia Pacific Education Review*, 7(1), 1-10.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2 udg.) (s. 29-54). København: Hans Reitzels Forlag.
- Taylor, S. (2001). Evaluating and Applying Discourse Analytic Research. I M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates (Red.). *Discourse as Data: A guide for analysis* (s. 311-330). London: SAGE.
- Taylor, S. (2001a). Locating and Conducting Discourse Analytic Research. I M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates (Red.). *Discourse as Data: A guide for analysis* (s. 5-48). London: SAGE.
- TemaNord. (2010). *Rekruteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser*. Hentet fra: [http://pure.au.dk//portal/files/824/Rekruteringsproblematikken\\_p\\_de\\_nordiske\\_l\\_reruddannelser.pdf](http://pure.au.dk//portal/files/824/Rekruteringsproblematikken_p_de_nordiske_l_reruddannelser.pdf)
- Terhard, E. (2004). Teacher-Training Reform. *European Education*, 36, 29-49.
- Terum, L. I. & Heggen, K. (2010). Lærarkvalificering og lærarkompetance. I P. Haug (Red.), *Kvalificering til læreryrket* (s. 75-97). København: Akademisk Forlag.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2008-2010). *Kvalitetsrammen for videregående uddannelse*. Hentet fra [http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre/dk-videregaaende/kvalifikationsramme\\_dk\\_videregaaende\\_uddannelse\\_20080609.pdf](http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre/dk-videregaaende/kvalifikationsramme_dk_videregaaende_uddannelse_20080609.pdf)
- Ulriksen, L. (2016). *God undervisning på de videregående uddannelser*. Frederiksberg: Frydenlund.
- University of Iceland (2014). Faculty of teacher education. *Self-review*. Háskóli Íslands.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Rammeplan for Almenlærerutdanningen*. Hentet fra [http://hib.no/siteassets/dokumenter-regelverk/rammeplan\\_2003\\_allmennlaererutd.pdf](http://hib.no/siteassets/dokumenter-regelverk/rammeplan_2003_allmennlaererutd.pdf)
- Vaughn, S. (2014). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom*. Boston: Pearson.
- VIA (2016). *Studieordning for læreruddannelsen i Aarhus*. Hentet fra <https://via.dk/uddannelser/paedagogik-og-laering/laerer/studieordninger>



- Voss, T., Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952-969.
- Wang, J., Odel, S. J. & Schwille, S. A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132-152.
- Westbury, I., Hansén, S. E., Kansanen, P. & Bjørkvist, O. (2005). Teacher Education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal for Educational research*, 49(5), 475-485.
- Wetherell, M. (2002). Themes in Discourse Research: The Case of Diana. I M. Wetherell, S. Tayler & S. J. Yates, (Red.), *Discourse Theory and Practice* (s. 14-28). London: SAGE.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: SAGE.
- Wilson, S. & Youngs, P. (2005). Research on Accountability Processes in Teacher Education. I M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Red.), *Studying teacher education: The Report of the AERA panel on research and teacher education*. (s. 591-643). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilson, S. M., Floden, R. E. & Ferrini-Mundy, J. (2002). Teacher preparation research: An insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education*, 53, 190-204.
- Weinert, F. (2001). Competencies and key competencies: Educational perspective. I N. Smelser & P. Baltes (Red.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (vol. 4) (s. 2433-2436). Amsterdam: Elsevier.
- Wong, A. F. L., Chong, S., Choy, D. & Lim, K. M. (2012). Investigating changes in pedagogical knowledge and skills from pre-service to the initial year of teaching. *Educational Research for Policy and Practice*, 11, 105-117.
- Woolfit, R. (2001). Researching psychic practitioners: Conversation analysis. I M. Wetherell, S. Tayler & S. Yates, Simeon (Red.), *Discourse as Data – a guide for analysis* (s. 49-92). London: SAGE.
- Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: A personal perspective. *Teacher and Teacher Education*, 21, 117-124.
- Zeichner, K. & Conklin, H. (2005). Teacher Education Programs. I M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Red.), *Studying teacher education: The Report of the AERA panel on research and teacher education*. (s. 645-736). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeuli, J. (1994). How do teachers understand research when they read it? *Teaching and Teacher education*, 10(1), 39-55.

## BILAG I

### DANSK RESUMÉ

*"Den pædagogiske diskurs i læreruddannelsen - formål, indhold og undervisningsmetoder: En komparation af læreruddannelserne HSN, Drammen, VIA, Aarhus og HÍ, Reykjavík"*

I denne afhandling har jeg undersøgt, hvad der er formålet med at have pædagogiske fag i læreruddannelsen i 2010'erne, og hvordan de pædagogiske fag bidrager til at udvikle studenternes undervisningskompetence og lærerkompetence.

Afhandlingen er en komparativ analyse af tre nordiske læreruddannelser. De tre uddannelser er

- Læreruddannelsen i HSN, Drammen (NO)
- Læreruddannelse i VIA, Aarhus (DK)
- Læreruddannelsen i HÍ, Reykjavík (IS)

For at begribe, hvordan de pædagogiske fag tager sig ud på de tre læreruddannelser, har jeg anvendt

- Dokumentanalyse
- Semistrukturerede interviews

I dokumentanalysen indgår der både statslige dokumenter (fx love og bekendtgørelser) og institutionelle dokumenter (fx studieordninger).

De personer, som jeg har interviewet, repræsenterer

- Undervisere i de pædagogiske fag
- Studerende på sidste årgang
- Dimittender

Selv om jeg har anvendt to forskellige forskningsmetoder, så har jeg anvendt tværmotodisk kategorisering.

Når jeg har bearbejdet datamaterialet, har jeg anvendt begrebsstyret kodning (eller etic kodning), og de kategorier, som jeg har opereret med, da jeg har organiseret datamaterialet, er

- De pædagogiske fags benævnelse og størrelse i læreruddannelsen
- Læringsudbytte
- Tematisk og teoretisk indhold
- Undervisningsmetoder
- Eksamensformer
- Tilknytning til praksisfeltet
- Positionering - Forskel på de pædagogisk fag på den ene side og undervisningsfagene og praktikken på den anden side

I afhandlingen betragter jeg de pædagogiske fag som en særlig diskurs i læreruddannelsen, hvor man taler om lærerfaget på bestemte måder, og hvor man forsøger at forberede lærerstuderende til lærergerningen på andre måder, end man gør i undervisningsfagene og i praktikken.

Da jeg analyserer datamaterialet, anvender jeg diskursanalytiske læsestrategier. Årsagen er, at jeg er interesseret i, hvordan policymakers på forskellige niveauer, undervisere, studerende og dimittender forstår og sætter ord på fagområdet særlige opgave og særlige udfordringer i læreruddannelsen i vore dage.

Nogle centrale forskningsfund i projektet er:

- (1) at den pædagogiske diskurs er en forholdsvis isoleret diskurs i læreruddannelsen
- (2) at den pædagogiske diskurs er ekspanderet de sidste årtier og dækker i dag over fagområder, som før i tiden tilhørte undervisningsfagene, den akademiske verden, IT verdenen osv.
- (3) at selv om den pædagogiske diskurs er ekspanderet, og ekspanderingsretningerne ikke er identiske fra land til land, så kan man spore en ret markant 'typiskhed' på tværs af landegrænser. Det, som den pædagogiske diskurs typisk beskæftiger sig med, er overfaglige temaer, som indbefatter
  - folkeskolens formål og læseplaner
  - demokrati
  - lærings- og undervisningsteori
  - elevernes læreforudsætninger
  - undervisningsmetoder og undervisningsdifferentiering
  - evaluering
  - klasseledelse
  - relationernes betydning
  - skole/hjem samarbejde
  - inklusion
  - specialpædagogiske udfordringer
  - lærerkognition i bred forstand
- (4) at det pædagogiske fagområde er det mest teoretiske fagområde i læreruddannelsen, og som en følge af dette, er teori/praksis problematikken mindst lige så stor i de pædagogiske moduler som i læreruddannelsen øvrige fagområder. Hvis ikke større
- (5) at selv om man i dag arbejder med 'learningoutcome' og ikke 'teachinginput' i moderne læreruddannelse, så har den pædagogiske diskurs stadigvæk sine helt egne teorier at støtte sig til. Teorierne stammer hverken fra undervisningsfagene eller praksisfeltet, men fra pædagogikfagets traditionelle støttediscipliner – psykologien, sociologien og filosofien

- (6) at i den pædagogiske diskurs læser de studerende rigtig mange grundbøger, som enten er skrevet til lærerfaget, til læreruddannelsen eller til specifikke moduler i læreruddannelsen
- (7) At i den pædagogiske diskurs læser studenterne primær litteratur og forskningslitteratur i begrænsede mængder, og folkeskolens lærebøger er stortset fraværende i litteraturudvalget
- (8) At i den pædagogiske diskurs er forelæsninger ved hjælp af powerpoint den mest anvendte undervisningsmetode, og der er ikke meget, der tyder på, at undervisningen i de pædagogiske moduler er mere eksemplarisk og modulerende end anden undervisning
- (9) At både i den daglige undervisning og til eksamen får vidensmålene markant større opmærksomhed end færdigheds- og kompetencemålene

Undervisere, studerende og dimittender mener alle, at de pædagogiske fag er en vigtig del af lærerqualificeringen. Men de påpeger samtidig, at i den pædagogiske diskurs lærer studerende hovedsagelig ´at vide, at tænke og at føle som lærere` og i langt mindre grad ´at handle som lærere`. Dvs., at det er studenternes mindset, som er diskursens primære fokusområde og ikke studenternes kompetencer til at performe i et fremtidigt klasseværelse.

## BILAG II - INTERVIEWGUIDE

<b>PURPOSE</b>	
<p><i>What is the general purpose for having pedagogical subjects in teacher education?</i></p> <p><i>Which competencies should students acquire in these subjects?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What do you think is the purpose for having pedagogical subjects in teacher education? (<i>What is the main reason why pedagogical subjects are a part of teacher education?</i>)</li> <li>• What is the most important issue for students to learn in pedagogical subjects?</li> <li>• What do students learn in pedagogical subjects that they do not learn in other subjects?</li> <li>• What do students learn in pedagogical subjects that they do not learn in practicum?</li> </ul>
<b>CONTENT/TOPICS</b>	
<p><i>As for content, which topics do students work with in the pedagogical subjects?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Can you tell me which topics students read about and work with in pedagogy?</li> <li>• Are there some topics that have been given a lot of attention in pedagogy? (<i>Because you consider them to be extremely important?</i>)</li> <li>• Are there some topics that have not been given as much attention as you had expected? (or would recommend)?</li> <li>• Are there some topics you would only work with in pedagogy and not in other subjects? (<i>Or only received attention in pedagogy?</i>)</li> </ul>
<b>THEORIES/METHODS</b>	
<p><i>What theories and methods do you study in pedagogy?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Can you tell me the theories and methods that you have worked with in pedagogy?</li> <li>• What characterizes the theories/methods?</li> <li>• Are they easy to understand or are they difficult to understand?</li> <li>• Is it easy to connect these theories to school practice or is it difficult?</li> <li>• What is the purpose in learning all these theories?</li> </ul>
<b>TEACHING MATERIAL</b>	
<p><i>What teaching material do you use in pedagogy?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Can you tell my about the teaching material that you use in pedagogy?</li> <li>• Do you use textbooks, articles, research based material?</li> <li>• Do you read Nordic material, English material or?</li> <li>• Do you read primary sources or not?</li> <li>• What characterizes the literature in pedagogy? What is the difference between the literature in pedagogy and in the other subjects?</li> <li>• Do the teachers only use texts and articles or do they also use video clips from classrooms and cases?</li> <li>• Do you study the law and curriculum (syllabus) for the primary and lower secondary school?</li> </ul>
<b>TEACHING METHODS</b>	
<p><i>Which teaching methods do the teachers in pedagogy use?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Can you tell me which teaching methods are used in pedagogy?</li> <li>• If you compare pedagogy with other subjects (Icelandic, mathematics, geography), do you think that there is a difference in teaching methods?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do you think that there ought to be a difference between the teaching methods that are used in pedagogy and the teaching methods that are used in other subjects? (<i>What are the main differences?</i>)</li> <li>• Do you work more explicitly with teaching competencies and teacher competencies in pedagogy than in other subjects?</li> <li>• Do you think that the teaching methods that are used in pedagogy are more school related (and exemplary) than teaching methods that are used in other subjects? (<i>Do teachers use a broader range of different teaching methods for example?</i>)</li> </ul>
<b>EVALUATION</b>	
<i>Which evaluation methods are used?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Can you tell me how the pedagogical subjects are evaluated? Which type of examination is used?</li> <li>• Are there differences between the type of examinations that are used in pedagogy and in other subjects?</li> <li>• If you read the curriculum for teacher education, you can see that students should acquire knowledge, skills and competencies. - Regarding the examination in pedagogy, is it primarily an examination in skills, competencies or knowledge?</li> <li>• How do you examine skills and knowledge?</li> <li>• Is it harder or easier to pass an examination in pedagogy than in the other courses (subjects)?</li> </ul>
<b>PRACTICUM</b>	
<i>How well are the pedagogical subjects and the practicum (school-based teaching) related?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Can you tell me how the pedagogical subjects and practicum (the school-based education) are related</li> <li>• When a student is on his or her practicum, he or she gets a lot of experience from a concrete classroom. – How do you work with these experiences in pedagogy?</li> <li>• Do you think that there is a greater connection between pedagogy and practice than between other subjects and practicums?</li> </ul>
<b>FUTURE – INFLUENCE</b>	
<i>How do the pedagogical subjects influence and shape the students teaching competence?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Can you tell me how you can use the learning outcomes in pedagogy when you are to work as a teacher? (<i>What are the benefits or advantages?</i>)</li> <li>• Do you think the pedagogical subjects will make teacher students better teachers?</li> <li>• I am a researcher from abroad. - That means that at the moment you know teacher education in HÍ/HSN/VIA far better than me. If I ask you, which documents you can recommend for me to read, if I want to understand the purpose of the pedagogical subjects in your teacher education, which documents would you suggest?</li> </ul>
<b>ECTS (PROPORTIONS)</b>	
<i>The pedagogical subjects – ECTS in teacher education</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In teacher education in HÍ/HSN/VIA, the pedagogical subjects amount to x ECTS. Do you think that the pedagogical subjects should play a bigger or a smaller part in teacher education? Or are you satisfied with the proportions?</li> </ul>

## BILAG III – LÆRINGSUDBYTTET FOR GRUNNSKOLELÆRERUTDANNINGEN, HSN

KUNNSKAP	FERDIGHETER	GENERELL KOMPETENSE
<p>god faglig og fagdidaktisk kunnskap i matematik, norsk og øvrige fag som inngår i utdanningen, og solid kunnskap om begynderopplæring for de yngste elevene i fagene og lesing, skriving og regning</p> <p>kunnskap om arbeid med elevenes grunnleggende ferdigheter i å uttrykke seg muntlig, lese, uttrykke seg skriftlig, regne og bruke digitale verktøy i og på tvers av fag</p> <p>kunnskap om <i>klasseledelse</i> og <i>klassemiljø</i> og om utvikling av gode <i>relasjoner</i> til og mellom elever i en flerkulturell skole</p> <p>kunnskap om et bredt repertoar av <i>arbeidsmåter</i> og læringsressurser og om sammenhengen mellom innhold, arbeidsmåter og elevenes forutsetninger</p> <p>har demokratiforståelse, kunnskap om <i>demokratisk deltakelse</i> og forståelse for betydningen av <i>kritisk refleksjon</i></p> <p>kunnskap om <i>mangfoldet</i> i barns og unges oppvekstmiljøer, om likestilling og om <i>identitetsarbeid</i></p> <p>kunnskap om barns og unges <i>læring, utvikling og danning</i> i ulike sosiale, flerkulturelle og flerspråklige kontekster</p> <p>kunnskap om menneskerettigheter og spesielt barns rettigheter i profesjonsetisk sammenheng</p> <p>kunnskap om <i>barn i vanskelige situasjoner</i> og om <i>barns rettigheter</i> i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv</p> <p>kunnskap om <i>læreplanarbeid</i> og om <i>skolen som organisasjon</i></p> <p>kunnskap om det helhetlige opplæringsløpet, med vekt på overgangen fra barnehage til skole og barnetrinn til ungdomstrinn</p> <p>kunnskap om skolens og lærerprofesjonens egenart, historie, utvikling og plass i samfunnet og om <i>skolens formål, verdigrunnlag, lovgrunnlag, gjeldende læreplaner</i> og ulike <i>elevers rettigheter</i></p> <p>kunnskap om nasjonalt og internasjonalt forsknings- og utviklingsarbeid med relevans for lærerprofesjonen</p> <p>kunnskap om hvordan <i>egen sosiokulturelle bakgrunn</i> og personlige kommunikasjons- og samspillsmønstre innvirker på elevenes utvikling, læring og modningsprosess, og på etablering av læringsmiljøer med plass for alle</p>	<p>kan tilrettelegge for progresjon i opplæringen av de grunnleggende ferdighetene tilpasset elever på 1.-7. trinn</p> <p>kan selvstendig og i samarbeid med andre planlegge, gjennomføre og reflektere over undervisning i og på tvers av fag, med utgangspunkt i forsknings- og erfaringsbasert kunnskap</p> <p>kan tilrettelegge for og lede gode og kreative læringsmiljøer</p> <p>kan tilrettelegge for estetisk utfoldelse, opplevelse og erkjennelse</p> <p>kan <i>tilpasse opplæringen</i> til ulike behov, interesser og sosialkulturelle bakgrunn, motivere til lærelyst gjennom å tydeliggjøre læringsmål og bruke varierte arbeidsmåter for at elevene skal nå målene</p> <p>kan <i>vurdere</i> og <i>dokumentere</i> elevers læring og utvikling i forhold til opplæringens mål, gi <i>læringsfremmende tilbakemeldinger</i> og bidra til at elever kan vurdere egen læring</p> <p>kan kritisk reflektere over egen og skolens praksis i arbeidet med videreutvikling av <i>lærerrollen</i> og profesjonsetiske spørsmål</p> <p>mestrer norsk muntlig, norsk skriftlig både bokmål og nynorsk, og kan bruke språket på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng</p> <p>kan vurdere og bruke relevante forskningsresultater i læringsarbeidet, og selv gjennomføre iverksatte nødvendige tiltak</p> <p>kan i samarbeid med foresatte og faglige instanser identifisere <i>spesielle behov hos elevene</i> og iverksette nødvendige tiltak</p> <p>kan legge til rette for utvikling av kompetanse i entreprenørskap og for at lokalt arbeids- og samfunnsliv involveres i opplæringen</p> <p>evner å anerkjenne, respektere og gi rom for ulike uttrykk for <i>mangfold i klasserommet</i> og i samfunnet, og på bakgrunn av dette skape et <i>inkluderende læringsmiljø</i> som legger til rette for den <i>enkelte elevs læring og utvikling</i></p> <p>kan arbeide aktivt og bevisst for <i>barns rettigheter i skolen</i></p>	<p>kan bidra til <i>profesjonelt lærerfelleskap</i> med tanke på videreutvikling av god praksis og yrkeetisk plattform</p> <p>kan stimulere til <i>demokratiforståelse, demokratisk deltakelse</i> og evne til kritisk refleksjon tilpasset aktuelle klassetrin</p> <p>kan bidra til å styrke internasjonale og flerkulturelle dimensjoner ved skolens arbeid og bidra til forståelse for samenes status som urfolk</p> <p>kan identifisere egne lærings- og kompetansebehov i tilknytning til læreryrket</p> <p>er bevisst hvordan <i>egen sosiokulturelle</i> bakgrunn og personlige kommunikasjons- og samspillsmønstre innvirker på <i>elevers utvikling, læring og modningsprosess</i>, og på etablering av læringsmiljøet</p> <p>innehar en endrings- og utviklingskompetanse som grunnlag for å møte <i>framtidens skole</i></p> <p>har forståelse for globale spørsmål og bærekraftig utvikling</p> <p>forstår forskjellige uttrykk for <i>mangfold</i> (f.eks. etnisitet, kjønn, funksjonsevne og sosial bakgrunn) og kan betrakte dem i politiske, kulturelle, juridiske og strukturelle perspektiver.</p>

## BILAG IV – LEARNING OUTCOMES. M.Ed. HÍ.

KNOWLEDGE	SKILLS	COMPETENCES
<p>Have good knowledge of the specific field of teaching studies, and of the primary matters of debate within the field</p> <p>Are familiar with the main research methods in the field of teaching studies, and concepts and codes of ethics that relate to these methods</p> <p>Are familiar with the most <i>contemporary theories</i> and <i>research findings</i> in the <i>field of teaching studies</i>, and can use them in work and in academic discussion</p> <p>Have knowledge of <i>education theory</i>, and of some of the primary <i>theories in sociology</i> and the <i>philosophy</i> of education</p>	<p>Know recognised and accepted work practices in the <i>field of pedagogy</i></p> <p>Are able to integrate knowledge and use it to tackle new situations and previously unknown and complicated matters when teaching</p> <p>Are able to use theoretical knowledge and research outcomes when organising <i>teaching and learning</i></p> <p>Have knowledge and skills to show originality in the development of ideas in work and in their field of study</p> <p>Are able to take independent decisions in their work and are able to reason and substantiate them on the basis of <i>theories relating to teaching and learning</i>, and the <i>relationship of education to culture and society</i></p> <p>Can use recognised methods to garner information relating to education and schooling, and are able to process this information, assess and interpret it in a disciplined and recognised manner</p> <p>Can gather, analyse, and assess scientific data</p> <p>Are able to understand research and findings</p>	<p>Have educational skills and independence in work methods to be able to tackle further studies</p> <p>Can initiate projects, manage them, and take responsibility for the work of individuals and groups</p> <p>Can communicate complex theoretical subjects and/or theoretically substantiated research outcomes</p> <p>Can take an active part in <i>professional discourse</i> relating to different concepts, definitions and <i>theories used in the discussion of education and schooling</i> in contemporary society</p> <p>Can present and support opinions on matters related to the <i>teaching profession</i> by integrating <i>academic knowledge in the field</i></p> <p>Are capable of initiating, organizing, and managing research and development projects in the field of education</p> <p>Have an understanding of technology and software best used in teaching and learning</p> <p>Can communicate complex theoretical subjects and research outcomes clearly using a variety of methods</p> <p>Can organise <i>teaching and learning</i> for students in <i>elementary schools</i> and can substantiate professional decisions on the basis of teaching <i>studies in pedagogy</i></p> <p>Can organise <i>teaching and learning</i> on the basis of the <i>needs of students</i></p> <p>Have adopted the necessary learning skills to undertake further study where independent work and methods and critical thinking is required</p>

\* Jeg har markeret de ord/begreber, som viser direkte til det almen pædagogiske fagområde