Undervisning i pædagogik

I pædagoguddannelsen og læreruddannelsen

2002

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Undervisning i pædagogik

© 2002 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:

Statens Information
Publikationsafdelingen
Kigkurren 10
Postboks 1300
2300 København S

T 33 37 92 28
F 33 37 92 80

E sp@si.dk
H www.si.dk

Kr. 30,- inkl moms

ISBN 87-7958-056-4

Indhold

Forord 5

1 Indledning 7

1.1 Evalueringens formål 7
1.1.1 Om diplomuddannelserne 8
1.2 Evalueringens organisering 9
1.2.1 Deltagende institutioner 9
1.3 Evalueringens forløb og metode 10
1.3.1 Projektets forløb 11
1.3.2 Evalueringens metode 11
1.3.3 Samlet vurdering af dokumentationen 14
1.4 Om evalueringsrapporten 15
1.4.1 Fremstillingsformen 15
1.4.2 Fra kommissorium til rapport 17
1.4.3 Om vurderinger og anbefalinger 18

2 Resumé 21

3 I pædagoguddannelsen 27

3.1 Rammer og vilkår 27
3.1.1 Kort om pædagoguddannelsen 27
3.1.2 Formelle rammer for uddannelsen, herunder faget pædagogik 28
3.1.3 Kort om pædagogikfagets historie 29
3.1.4 Fagets placering i uddannelsen 30
3.1.5 Undervisernes profil 32
3.2 Faglig kerne 35
3.2.1 Undervisernes bud på den faglige kerne 36
3.2.2 De studerende om den faglige kerne 39
3.2.3 Dimittender om den faglige kerne i pædagogik 41

3.2.4 Faglig kerne formelt set 41
3.2.5 Sammenfatning 45
3.3 Teori og praksis 47
3.3.1 Undervisernes syn på teori og praksis 47
3.3.2 Teori og praksis set med de studerendes øjne 50
3.3.3 Dimittenders syn på teori og praksis i undervisningen 51
3.3.4 Sammenfatning 52
3.4 Forholdet til praktikken 52
3.4.1 Undervisernes syn på forholdet til praktikken 53
3.4.2 De studerendes syn på forholdet til praktikken 55
3.4.3 Formelle rammer for forholdet til praktikken 56
3.4.4 Sammenfatning 57
3.5 Undervisningsformer 58
3.5.1 Undervisernes realfortællinger 58
3.5.2 Undervisernes idealfortællinger 62
3.5.3 De studerendes syn på undervisningsformer 64
3.5.4 Dimittendernes syn på undervisningsformer 67
3.5.5 Ledelsernes syn på undervisningsformer 68
3.5.6 Formelle rammer for undervisningsformer 68
3.5.7 Sammenfatning 70
3.6 Progression i undervisningen 71
3.6.1 Undervisernes syn på progression 71
3.6.2 De studerendes syn på progression 74
3.6.3 Sammenfatning 75
3.7 Litteratur i undervisningen 75
3.7.1 Undervisernes beskrivelser af litteraturen 76
3.7.2 De studerende om litteraturen i undervisningen 79
3.7.3 Oversigter over den anvendte litteratur 79
3.7.4 Sammenfatning 81
3.8 Kvalitetssikring og udvikling 82
3.8.1 Underviserne om kvalitet og udvikling 82
3.8.2 Ledelserne om kvalitet og udvikling 83
3.8.3 Sammenfatning 85
3.9 Vurderinger og anbefalinger 86
3.9.1 Ændringsbekendtgørelsen og anbefalingerne 92

4 I læreruddannelsen 93

4.1 Rammer og vilkår 93
4.1.1 Kort om lærerseminarierne 93
4.1.2 Formelle rammer uddannelsen og pædagogikfaget 93
4.1.3 Fagets historie kort fortalt 95
4.1.4 Fagets placering i uddannelsen 95
4.1.5 Undervisernes profil 100
4.2 Faglig kerne 103
4.2.1 Undervisernes bud på den faglige kerne 104
4.2.2 Studerende om den faglige kerne 108
4.2.3 Dimittender om den faglige kerne i pædagogik 109
4.2.4 Faglig kerne formelt set 111
4.2.5 Sammenfatning 115
4.3 Forholdet mellem teori og praksis 117
4.3.1 Undervisernes syn på teori-praksis-forholdet 118
4.3.2 Teori og praksis set med de studerendes øjne 120
4.3.3 Dimittender om forholdet teori-praksis 121
4.3.4 Sammenfatning 122
4.4 Forholdet til praktikken 123
4.4.1 Forholdet til praktikken set med underviserøjne 123
4.4.2 Formelle rammer for forholdet mellem praktik og undervisning 124
4.4.3 Praktik og undervisning set med studerendes øjne 125
4.4.4 Dimittender om forholdet mellem praktik og undervisning 126
4.4.5 Sammenfatning 126
4.5 Undervisningsformer 127
4.5.1 Undervisernes realfortællinger 127
4.5.2 Undervisernes idealfortællinger 132
4.5.3 De studerendes syn på undervisningsformer 134
4.5.4 Dimittendernes syn på undervisningsformer 135
4.5.5 Ledelsernes syn på undervisningsformer 137
4.5.6 Formelle rammer for undervisningsformer 137
4.5.7 Sammenfatning 138
4.6 Progression i undervisningen 139
4.6.1 Undervisernes syn på progression 140
4.6.2 De studerendes syn på progression 143
4.6.3 Sammenfatning 144

4.7 Litteratur i undervisningen 145
4.7.1 Undervisernes beskrivelser af litteraturen 145
4.7.2 De studerendes beskrivelser af litteraturen 147
4.7.3 Oversigter over den anvendte litteratur 148
4.7.4 Sammenfatning 150
4.8 Kvalitetssikring og udvikling 150
4.8.1 Ledelserne om kvalitet og udvikling 152
4.8.2 Sammenfatning 153
4.9 Vurderinger og anbefalinger 154
4.9.1 Ændringsbekendtgørelsen og anbefalingerne 161

5 Pædagogikfaget på tværs 163
5.1 Væsentlige ligheder 163
5.1.1 Faglig kerne 163
5.1.2 Undervisningsformer 164
5.1.3 Progression i undervisningen 164
5.1.4 Kvalitetssikring og udvikling 164
5.2 Væsentlige forskelle 165
5.2.1 Faglig kerne 165
5.2.2 Teori og praksis 165
5.2.3 Undervisningsformer 166

6 Efteruddannelse 169
6.1 Efteruddannelse til pædagoger 169
6.1.1 Kursustyper og omfang 169
6.1.2 Populære efteruddannelsestilbud 170
6.1.3 Vægtning af teori, praksis og metodeudvikling 170
6.2 Efteruddannelse til lærere 171
6.2.1 Hvor foregår efteruddannelsen 172
6.2.2 Typer og omfang 172

Rapporter fra EVA 175

Forord

Denne rapport indeholder evalueringen af undervisningen i faget pædagogik på pædagog- og læreruddannelsen. Evalueringen indgår som en del af Danmarks Evalueringsinstituts handlingsplan for 2000 og er gennemført i perioden december 2000 til marts 2002. Projektet har desuden omfattet en evaluering af undervisningen i en pædagogisk studiedel på henholdsvis den pædagogiske diplomuddannelse og diplomuddannelsen i pædagogisk arbejde. Denne del af projektet findes i en selvstændig udgivelse.

Evalueringen af undervisningen i faget pædagogik bidrager til opfyldelsen af instituttets overordnede opgave – gennem evaluering at skabe udvikling og synlighed i det danske uddannelsessystem fra folkeskole til videregående uddannelser. Evalueringen er EVA's første inden for de mellemlange pædagogiske uddannelser. Denne evaluering efterfølges af en evaluering af henholdsvis pædagoguddannelsen og læreruddannelsen.

Det er EVA's håb at rapportens analyser og anbefalinger vil danne grundlag for det fortsatte arbejde med at udvikle og kvalitetssikre undervisningen i faget pædagogik. Det er dog EVA's opfattelse at også andre uddannelser og uddannelsesområder kan anvende rapportens vurderinger og analyser til udvikling af undervisningen inden for det pædagogiske fagområde.

Søren Vang Rasmussen
Formand for evalueringsgruppen

Christian Thune
Direktør EVA

1 Indledning

1.1 Evalueringens formål

Evalueringen af undervisningen i faget pædagogik er en del af Danmarks Evalueringsinstituts handlingsplan 2000. Der er tale om en tværgående evaluering der omfatter pædagogik som fag/fagområde i to grunduddannelser, pædagoguddannelsen og læreruddannelsen, og i to videreuddannelser, den pædagogiske diplomuddannelse og diplomuddannelse i pædagogisk arbejde. Evalueringen har to formål. For det første at undersøge kvaliteten ved undervisningen i faget pædagogik/det pædagogiske fagområde i de udvalgte uddannelser. For det andet at synliggøre ligheder mellem og forskelle på undervisningen både på tværs inden for det enkelte niveau og på langs af niveauerne.

Med udgangspunkt i formålet har evalueringen sat fokus på følgende punkter:

- Forståelsen af pædagogik i forhold til de andre pædagogisk-psykologiske fag
- Forholdet mellem dannelses- og professionstænkning i faget
- Forholdet mellem pædagogisk teori og praksis
- Fagets forhold til praktikken (i grunduddannelserne)
- Progression i faget på det enkelte niveau
- Forholdet mellem undervisningen i pædagogik i grunduddannelserne og videreuddannelserne.

I undersøgelsen af ovenstående fokuspunkter er følgende konkrete aspekter ved undervisningen i faget pædagogik inddraget:

- Lovgrundlag og studieordninger for de udvalgte uddannelser
- Undervisningens organisering, herunder placering, omfang, tværfagligt samarbejde mellem de pædagogiske fag/fagopdelt undervisning
- Undervisningens indhold i form af litteratur mm.
- Undervisningsformer, herunder studie- og undervisningsformer
- Undervisergruppens sammensætning, herunder faglige og pædagogiske kvalifikationer og faglige netværk (på den enkelte uddannelsesinstitution og på tværs af institutionerne)

- Kvalitetssikrings- og udviklingsmekanismer.

Særligt to overvejelser har ligget bag kommissoriets udformning. For det første at det i EVA's handlingsplan var lagt fast at evalueringen af faget pædagogik bl.a. skulle fungere som en optakt til en efterfølgende evaluering af hhv. pædagoguddannelsen og læreruddannelsen. Og for det andet at der i handlingsplanen var lagt vægt på at det var selve undervisningen der skulle evalueres. At begge de to grunduddannelser snart skal evalueres, betyder at denne evaluering ikke ser på hele uddannelsessammenhængen, men alene fokuserer på pædagogikfaget. Dog er der et af kommissoriets fokuspunkter der handler om pædagogikfagets forhold til de nærmest beslægtede fag, faget psykologi i pædagoguddannelsen og fagene almen didaktik, psykologi og skolen i samfundet i læreruddannelsen. Fokuspunkterne er samtidig valgt ud fra ønsket om at komme tæt på selve undervisningen idet de består af en række kvalitative og for pædagogikundervisningen meget centrale forhold. Desuden inddrager evalueringen en række konkrete aspekter ved undervisningen som også fortæller noget om hvordan den praktiseres.

Samlet set er det intentionen med evalueringen at afdække de fag- og undervisningsforståelser der eksisterer inden for pædagogikfaget i forskellige uddannelsessammenhænge og i forlængelse af dette pege på undervisningens udviklingsmuligheder.

Som tillæg til ovenstående indgår en mindre undersøgelse af udbuddet af efteruddannelse med et almenpædagogisk indhold for pædagoger og lærere.

1.1.1 Om diplomuddannelserne

Diplomuddannelsernes grundlag er blevet ændret undervejs i evalueringsforløbet. Undervisningsministeriet har udsendt en ny bekendtgørelse for alle diplomuddannelser der har konsekvenser for både deres niveau, struktur og indhold. Evalueringsgruppen har besluttet ikke at lave egentlige vurderinger og anbefalinger til de to evaluerede uddannelser da de ikke længere kommer til at eksistere i den form som evalueringen har taget udgangspunkt i. Analysen af dokumentationen vil alene munde ud i en tvær- og langsgående sammenligning og analyse i overensstemmelse med kommissoriet.

Evalueringen af pædagogik i diplomuddannelserne har således en anden form og et andet sigte end evalueringen af pædagogik i pædagog- og læreruddannelsen. Som en konsekvens af dette er denne del af evalueringen skilt ud som i et tillægsbind til hovedrapporten. Tillægget har titlen *Undervisning i pædagogiske emner i to diplomuddannelser*. Heri er en indledning der behandler de forhold der angår evalueringen af pædagogiske emner i diplomuddannelserne.

Resten af dette indledningskapitel handler derfor alene om pædagogikfaget i pædagog- og lærer-uddannelsen.

1.2 Evalueringens organisering

I forbindelse med evalueringen blev der nedsat en evalueringsgruppe der har det faglige ansvar for evalueringsrapportens vurderinger og anbefalinger. Evalueringsgruppens medlemmer er:

- Rektor Søren Vang Rasmussen, Haderslev Statsseminarium (formand)
- Institutionschef Inger Andersen, Køge Kommune
- Antropolog, ph.d. Cathrine Hasse
- Professor Peder Haug, Högskolen i Volda
- Lektor Anders Magnusson, Linköpings Universitet
- Professor Jens Rasmussen, Danmarks Pædagogiske Universitet.

Danmarks Evalueringsinstitut har haft det praktiske og metodiske ansvar for evalueringen ved evalueringskonsulenterne Tommy Hansen, Anne Kjær Olsen og Camilla Wang og evalueringsmedarbejder Emma Beck.

1.2.1 Deltagende institutioner

Danmarks Evalueringsinstitut udvalgte fire pædagogseminarier og fire lærerseminarier. Det fremgår af listen nedenfor hvilke seminarier det drejer sig om:

Pædagogseminarier:

- Gentofte Socialpædagogiske Seminarium
- Peter Sabroe Seminariet
- Ranum Statsseminarium
- Roskilde Pædagogseminarium, Frøbel-Højskolen.

Lærerseminarier:

- Frederiksberg Seminarium
- Haslev Seminarium
- Silkeborg Seminarium
- Århus Dag- og Aften Seminarium.

Udvælgelse af pædagog- og lærerseminarier
De i alt otte pædagog- og lærerseminarier der har deltaget i evalueringen, er udvalgt på baggrund af en række parametre i forhold til undervisningens organisering og placering, gruppen af undervisere, de studerende og seminariet som helhed. Der er ikke tilstræbt en fuldstændig repræsentativitet på alle parametre, men EVA har derimod ønsket at opnå en vis dækning med hensyn til den forskellighed der er i undervisningens organisering og rammerne for undervisningen. De fire seminarier inden for hver uddannelse har således forskellige profiler set ud fra de nedenstående parametre.

Parametre i udvælgelsen:

- Pædagogikundervisningens placering i det samlede uddannelsesforløb
- Om undervisningen overvejende er projektorienteret eller er 'traditionel' holdundervisning
- Om undervisningen overvejende er fagopdelt eller er organiseret tværfagligt med fx psykologi
- Om der er samarbejde mellem pædagogik og psykologi
- Undervisernes uddannelsesbaggrund
- Om der et formaliseret samarbejde mellem pædagogikunderviserne, fx en faggruppe med bestemte opgaver
- Pædagogikundervisernes bidrag til seminariets udbud af efteruddannelse
- Pædagogikundervisernes bidrag til temadage, andre faglige arrangementer mm. på seminariet
- Antal udviklingsarbejder i pædagogik over tre år
- Antal pædagogikundervisere (opgjort i fuldtidsstillinger)
- Studenteroptag i hhv. kvote 1 og 2 (antal og kvotient) over tre år
- Seminariets samlede antal studerende aktuelt
- De studerendes gennemsnitsalder over tre år
- Seminariets samlede antal undervisere (opgjort i fuldtidsstillinger).

I rapporten er de deltagende seminarier anonymiseret. Det vil sige at det ikke vil fremgå fra hvilke seminarier forskellige dele af dokumentationen stammer. Det har ikke været hensigten at lave institutionsspecifikke analyser, men derimod at tegne et så bredt dækkende billede af pædagogikfaget i de to uddannelser som muligt.

1.3 Evalueringens forløb og metode

Dette afsnit beskriver projektets forløb, evalueringens metode og den dokumentation der er indsamlet til at belyse undervisningen i pædagogik i pædagog- og læreruddannelsen.

1.3.1 Projektets forløb

Evalueringens kommissorium blev vedtaget af bestyrelsen for Danmarks Evalueringsinstitut i december 2000, og umiddelbart herefter blev evalueringsgruppen nedsat, og otte seminarier blev valgt ud til at deltage i evalueringen. Fra februar til april 2001 gennemførte institutionerne en selvevaluering på baggrund af et oplæg fra Danmarks Evalueringsinstitut. Enkelte selvevalueringsrapporter blev dog først indsendt i maj måned. I april og maj blev der ligeledes gennemført en interviewundersøgelse med dimittender fra pædagog- og lærerseminarierne. I august blev der gennemført en internetbaseret spørgeskemaundersøgelse blandt rektorerne på alle landets pædagog- og lærerseminarier, og i august og september gennemførte evalueringsgruppen og projektgruppen besøg på de otte deltagende seminarier. Fra september til januar 2002 skrev projektgruppen evalueringsrapporten i samarbejde med evalueringsgruppen. Institutionerne havde herefter rapporten til høring fra ultimo januar til medio februar.

1.3.2 Evalueringens metode

Som dokumentation i forbindelse med evalueringen er der indsamlet *et omfattende kvalitativt materiale* i form af selvevalueringer fra undervisere og studerende på de otte seminarier, besøgssamtaler med undervisere, studerende og ledelser og en interviewundersøgelse med dimittender fra hhv. pædagog- og læreruddannelsen. Hertil kommer *et mindre kvantitativt* materiale bestående af en spørgeskemaundersøgelse blandt alle landets seminarierektorer. De forskellige dokumentationskilder fremgår også af nedenstående tabel:

Tabel 1
Oversigt over dokumentationsmaterialet

	Selvevaluering	Besøg	Interviewundersøgelse	Spørgeskema
Undervisere	X	X		
Studerende	X	X		
Dimittender			X	
Rektorer		X		X

- Overvejelser over eventuel iagttagelse af undervisningen
  I evalueringens begyndelsesfase blev det overvejet om iagttagelse af pædagogikundervisning med fordel kunne indgå som én af metoderne til indsamling af dokumentation. Det blev imidlertid fravalgt med den hovedbegrundelse at Danmarks Evalueringsinstitut endnu ikke havde nogen erfaringer med brug af metoden. Samtidig er det oplagt at iagttagelse af undervisning kan opleves som følsomt af undervisere, og vurderingen var derfor at det er særdeles vigtigt at metodegrundlaget er systematisk og baseret på anerkendte kriterier for at undervisningsiagttagelse kan

blive accepteret som en legitim undersøgelsesmetode. Af samme grund blev der med Danmarks Evalueringsinstituts handlingsplan 2001 igangsat et metodeudviklingsprojekt om netop undervisningsiagttagelse.

- Selvevalueringen
  Udgangspunktet for den metodiske tilrettelæggelse af selvevalueringen var intentionen om at komme så tæt på både underviseres og studerendes forståelser af undervisningen i pædagogik som muligt uden at træde ind i selve undervisningslokalet. Valget faldt derfor på en evalueringsmetode der var meget kvalitativ - i tråd med evalueringens fokuspunkter. Den største del af selvevalueringsoplægget til underviserne lagde op til individuel udførelse. Den enkelte undervisers syn på pædagogikfaget og -undervisningen er central fordi undervisningen hovedsageligt planlægges og gennemføres af undervisere enkeltvis (i samarbejde med studerende). Alle undervisere i pædagogik på de udvalgte seminarier har deltaget i selvevalueringen, dvs. ca. 65 undervisere har medvirket.

  Vejledningen til *undervisernes selvevaluering* var delt i tre dele. De første to dele af selvevalueringen skulle underviserne udføre individuelt, mens den tredje del var lagt an på en fælles drøftelse i faggruppen. I første del skulle underviserne skrive to fortællinger, en *ideal- fortælling* hvor underviserne skulle beskrive og vurdere hvordan pædagogikundervisningen i deres øjne burde være, og en *realfortælling* hvor underviseren skulle beskrive og vurdere den virkelige undervisning i faget pædagogik. Denne fortælling skulle tage udgangspunkt i et konkret eksempel på en undervisningstime eller et undervisningsforløb, og den skulle indeholde refleksioner over både dét der fungerer, og dét der ikke gør.

  I anden del skulle underviserne svare på en række spørgsmål med udgangspunkt i en spørgeguide. Der blev lagt vægt på at besvarelsen både var beskrivende, vurderende og perspektiverende i relation til de angivne temaer. Spørgeguiden omhandlede temaerne 'pædagogik og teori/praksis', 'pædagogik og progression' og 'bekendtgørelsens fagmål og studieordning'. Til temaerne var knyttet en række underspørgsmål. Underviserne blev desuden bedt om at vedlægge en redegørelse for læste tekster for et enkelt hold. I tillæg til denne blev de bedt om at trække to-tre tekster frem og beskrive dels hvad teksterne blev brugt til i undervisningen, og dels en vurdering af om det fungerede.

  Den tredje del af selvevalueringen skulle udføres i faggruppen. Opgaven for faggruppen var at forholde sig til det overordnede spørgsmål: Hvad er det helt særlige ved pædagogikundervisningen? samt en række underspørgsmål. Gruppen blev bedt om i deres skriftlige sammenfat-

ning af diskussionen at skildre bredden i synspunkter. Målet var således ikke at opnå konsensus i gruppen, men at få belyst temaet så nuanceret som muligt.

De studerendes selvevaluering er foregået i grupper på de otte seminarier. Hvert seminarium blev bedt om at nedsætte en gruppe bestående af i alt seks studerende hvoraf nogle havde afsluttet eller næsten afsluttet pædagogik, og nogle var midt i forløbet. Gruppen skulle uafhængigt af undervisergruppen udarbejde en selvevalueringsrapport. Vejledningen til de studerendes selvevaluering var struktureret omkring følgende seks hovedoverskrifter: (1) det vigtigste man lærer i faget pædagogik, (2) forberedelse til pædagogikundervisningen, (3) pædagogik i forhold til de andre pædagogisk-psykologiske fag, (4) undervisningen i pædagogik i forhold til praktikken i læreruddannelsen, (5) pædagogisk teori og praksis og (6) progression i undervisningen. Der blev lagt op til at hvert punkt blev beskrevet med ca. ½ sides tekst.

- Besøg
  Evalueringsgruppen besøgte i august-september 2001 de fire pædagogseminarier og de fire lærerseminarier der havde udarbejdet selvevalueringsrapporter. Hvert besøg varede én dag, og besøgsgruppen bestod af mellem to og seks medlemmer af evalueringsgruppen og to til tre evalueringskonsulenter samt en evalueringsmedarbejder. Strukturen på de enkelte besøg var den samme. På besøget fik evalueringsgruppen lejlighed til at tale med studerende, undervisere og ledelsen på den enkelte institution. Ved alle samtaler tog evalueringsgruppen udgangspunkt i en spørgeguide som sikrede at der dels blev spurgt ind til evt. huller i forhold til selvevalueringen, og dels at der var en ensartet struktur for alle samtalerne.

  Besøgene tog udgangspunkt i de indsendte selvevalueringsrapporter fra studerende og undervisere. Samtalen med ledelserne gav mulighed for at få ledelsens syn på pædagogikundervisningen i den samlede uddannelse og faggruppens rolle på seminariet. Desuden kunne ledelsen bidrage med information om mere strukturelle forhold som fx fagets placering i uddannelsen og begrundelser for dette set i hele uddannelsens perspektiv.

- Dimittendundersøgelse
  I april-juni 2001 gennemførte firmaet Kubix otte gruppeinterview blandt pædagog- og lærerdimittender[1]. Interviewpersonerne, som var dimitteret i 1999[2], blev rekrutteret fra de samme otte

[1] *I to tilfælde hvor der ikke mødte et tilstrækkeligt antal personer op til gruppeinterview, blev der gennemført telefoninterview.*

[2] *Ved en fejl blev der fra et seminarium indsendt dimittendoplysninger fra årgang 2000.*

pædagog- og lærerseminarier der gennemførte selvevaluering. Dimittenderne i hvert gruppeinterview var alle i arbejde og havde forskellige grader af erhvervserfaring.

Forud for interviewene havde Kubix i samarbejde med EVA udarbejdet en spørgeguide der skulle sikre at alle temaer blev berørt i interviewene. Formålet med interviewene var at belyse dimittendernes opfattelse af undervisningen i pædagogik i lyset af deres nuværende praksis. Der blev bl.a. spurgt til dimittendernes opfattelse af pædagogik, og hvordan de bruger det de lærte i pædagogik i deres praksis – fx over for kolleger og forældre.

Resultater fra denne undersøgelse inddrages undervejs i rapporten hvor dimittenderne har relevante synspunkter og nuancer at føje til behandlingen af temaerne. Brugerundersøgelserne kan ses i deres helhed på www.eva.dk.

- Rektorundersøgelse
  I august 2001 blev der gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt rektorerne på landets pædagog- og lærerseminarier. Undersøgelsen skulle afdække en række forhold i relation til undervisningen i pædagogik, herunder placering og organisering af undervisningen i uddannelsesforløbet, undervisernes uddannelsesbaggrund, fagets rolle og funktion samt efter- og videreuddannelsesudbud på seminariet. Svarprocenten var 100 for lærerseminariernes vedkommende idet alle 18 lærerseminarier havde besvaret spørgeskemaet. På pædagogseminarierne var svarprocenten ca. 87; her havde 28 seminar ud af 32 besvaret spørgeskemaet. Ovenstående svarprocenter er kun gældende i forhold til om et seminarium har besvaret spørgeskemaet, og ser man på besvarelsen af de enkelte spørgsmål i undersøgelsen gør andre svarprocenter sig gældende.

  Resultaterne fra denne undersøgelse indgår i særlig grad i de indledende kapitler om rammer og vilkår på hhv. pædagog- og lærerseminarierne. Resultaterne fra undersøgelsen kan endvidere ses på instituttets hjemmeside i sin helhed.

1.3.3 Samlet vurdering af dokumentationen

Samlet set er kvaliteten af dokumentationsmaterialet god. Dokumentationen indgår i rapportens kapitler med forskellig vægt. Nogle temaer er behandlet i alle former for dokumentation, mens andre kun er belyst i dele af dokumentationen. De fleste af rapportens temaer belyses af både undervisere og studerende, mens dimittendundersøgelsen kun belyser nogle af rapportens temaer. Den kvantitative undersøgelse blandt landets rektorer indgår hovedsageligt i de indledende kapitler om rammer og vilkår da den afdækker en række faktuelle forhold vedrørende undervisningen og underviserne.

I selvevalueringsoplægget til underviserne blev de bedt om at beskrive og reflektere over både den ideale og den reale undervisning i pædagogik. Der viste sig både fordele og ulemper ved denne metode. En fordel har været at det har inspireret underviserne til at beskrive deres egne mål og værdier for undervisningen. Det har imidlertid vist sig vanskeligt for nogle undervisere at adskille refleksioner over idealundervisningen fra deres beskrivelse af den virkelige undervisning. I nogle tilfælde flyder underviseres fortællinger sammen i en fortælling som ikke præcist kan siges at være enten real eller ideal. Dog er der også mange eksempler på undervisere der har en klar adskillelse i deres fremstilling, og som illustrerer metodens styrke. Som det var hensigten, har metoden givet evalueringsgruppen mulighed for at få indblik i undervisernes egne mål og værdier knyttet til undervisningen.

Generelt er omfanget af de studerendes selvevalueringer sparsomt. Ikke alle grupper af studerende havde skrevet det antal sider de var blevet bedt om. Særligt var de pædagogstuderendes selvevalueringer begrænsede i deres omfang. Alligevel har de studerendes selvevalueringer fungeret som et udmærket dokumentationsmateriale med mange fællestræk i beskrivelser og vurderinger af undervisningen. På besøgene fik evalueringsgruppen mulighed for at få en helt nødvendig nuancering og uddybning af temaerne fra selvevalueringerne. Det blev dog hurtigt tydeligt at de studerende der havde udarbejdet selvevalueringsrapporterne, ikke var repræsentative for de studerende som helhed. De studerende var selv meget opmærksomme på at de nok udgjorde en gruppe hvis engagement i pædagogikfaget var større en gennemsnittets.

På samme måde var samtalerne med underviserne et helt nødvendigt supplement til deres selvevalueringsrapporter. Besøgene kastede bl.a. lys over temaer og problemstillinger der ikke stod så skarpt i det skriftlige selvevalueringsmateriale, og de udgjorde i det hele taget en vigtig ramme for den videre analyse af selvevalueringsrapporterne.

1.4 Om evalueringsrapporten

Dette afsnit indeholder en introduktion til rapporten dels i form af en række overvejelser og begrundelser knyttet til den fremstillingsform der er valgt, og dels i form af en oversigt over hvordan kommissoriets fokuspunkter og øvrige aspekter ved undervisningen kan genfindes i rapportens kapitler.

1.4.1 Fremstillingsformen

Evalueringen af undervisningen i faget pædagogik har været præget af især to forhold der har haft betydning for rapportens udformning. For det første bygger den på et meget omfattende kvalitativt dokumentationsmateriale, og for det andet er det på flere måder særligt at evaluere netop faget pædagogik. Faget er særligt ved at det handler om dét der samtidig udøves, nemlig

undervisning, uddannelse og dannelse. Undervisere i pædagogik er så at sige på hjemmebane i forhold til en række af de begreber der kommer i omløb når man evaluerer undervisning. Dette ses også tydeligt i undervisernes selvevalueringsrapporter der fremstår som temmelig komplekse fordi en stor del af de begreber der anvendes, ikke kan bruges 'neutralt', men hele tiden forklares og sættes ind i deres videnskabsteoretiske sammenhænge. Selve den måde underviserne har grebet opgaven an på, siger imidlertid også noget om den selvforståelse der eksisterer inden for det her felt; en selvforståelse der formodentlig også har indflydelse på den undervisning der praktiseres. Nedenfor følger en beskrivelse af to gennemgående principper for den måde dokumentationsmaterialet er gengivet på i evalueringsrapporten.

- Dokumentationen er i rapporten genskabt som en række *billeder* af undervisningen i pædagogik. Et billede forstås i denne sammenhæng som en måde at samle en række forskellige udsagn hvis ordlyd falder forskelligt, men hvis indhold og mening stort set er den samme.

  Formen er valgt ud fra tre hensyn: For det første fordi evalueringens dokumentationsmateriale langt overvejende er kvalitativt og dermed af en karakter som slet ikke egner sig til kvantificeringer. De nævnte billeder var derfor en hensigtsmæssig måde hvorved også fremstillingen kunne gøres kvalitativ. For det andet er billederne en god måde at fremstille den variation og de nuancer der kendetegner undervisningen i pædagogik i begge de to uddannelser. Og for det tredje var det en velegnet metode til at få synliggjort den kompleksitet der er i materialet; en kompleksitet som ikke lader sig reducere til en række enkle udsagn om undervisningen. De forskellige billeder der præsenteres, udelukker ikke nødvendigvis hinanden, men skal ses som forskellige beskrivelser og vurderinger af undervisningen der i lige så høj grad rækker ind over og supplerer hinanden.

- I rapportens kapitler skelnes der mellem *ideal- og realbeskrivelser af* undervisningen.
  Dette er dog kun tilfældet i de afsnit der bygger på undervisernes selvevalueringer. Formålet med idealfortællinger var at få adgang til undervisernes egne mål og værdier knyttet til undervisningen i pædagogik, bl.a. fordi netop pædagogik i sig selv er så normativt et felt. Idealfortællingerne står således som et bud på undervisernes egne 'standarder' for undervisningen ved siden af de formelle standarder i form af bekendtgørelsernes fagmål mv. Dette kommer tydeligst frem i kapitlerne om undervisningsformer idet underviserne generelt har lagt mest vægt på dette forhold i deres idealfortællinger.

  Set i et kvalitetsudviklingsperspektiv har målet været at få underviserne i tale. Rapporten skulle gerne give dem mulighed for at se deres undervisning i et større perspektiv end de har til daglig, og på baggrund af det præsentere dem for en række udviklingsmuligheder for undervisningen i

pædagogik. Som en konsekvens af den valgte fremstillingsform kan rapporten måske virke 'fagligt indforstået' hvilket er udtryk for et bevidst valg i forlængelse af evalueringens konsekvente fokus på undervisningen. Det er imidlertid også tilstræbt at rapporten skal kunne læses af andre end de der har deres daglige gang i den pædagogiske verden.

1.4.2 Fra kommissorium til rapport

Undervejs i evalueringsforløbet og ikke mindst i forbindelse med rapportskrivningen blev det synligt at det ikke ville være hensigtsmæssigt at strukturere rapporten på en måde hvor fx hvert fokuspunkt fik sit eget kapitel. For det første ville det skabe en del overlap mellem kapitlerne, og for det andet var der nogle af de konkrete aspekter ved undervisningen der bedst kunne fremstilles i deres eget kapitel, mens andre bedst indgik som en del af et kapitel. Nedenstående skema er udarbejdet for at give overblik over hvilken sammenhæng der er mellem punkterne i kommissoriet og rapportens kapitler. Oversigten (tabel 2) gælder for begge uddannelser, dvs. for både kapitel 2 og kapitel 3.

Tabel 2
Oversigt over rapportens kapitler og kommissoriets fokuspunkter

Kapitel 2.1 og 3.1 Rammer og vilkår	**Konkrete aspekter** Lovgrundlag Undervisningens organisering Undervisergruppens sammensætning
Kapitel 2.2 og 3.2 Faglig kerne	**Fokuspunkter** Forståelsen af pædagogik i forhold til de andre pædagogisk-psykologiske fag Forholdet mellem dannelses- og professionstænkning
Kapitel 2.3 og 3.3 Teori og praksis	**Fokuspunkt** Forholdet mellem pædagogisk teori og praksis
Kapitel 2.4 og 3.4 Forholdet til praktikken	**Fokuspunkt** Forholdet til praktikken
Kapitel 2.5 og 3.5 Undervisningsformer	**Konkret aspekt** Undervisningsformer
Kapitel 2.6 og 3.6 Progression i undervisningen	**Fokuspunkt** Progression i undervisningen
Kapitel 2.7 og 3.7 Litteratur i undervisningen	**Konkret aspekt** Undervisningens indhold i form af litteratur
Kapitel 2.8 og 3.8 Kvalitetssikring og udvikling	**Konkret aspekt** Kvalitetssikrings- og udviklingsmekanismer

Den del af evalueringens formål der handler om at sammenligne pædagogikfaget på tværs af pædagog- og læreruddannelsen, behandles i et særskilt kapitel, nemlig kapitel 5 På tværs af grunduddannelserne.

1.4.3 Om vurderinger og anbefalinger

Evalueringsgruppens vurderinger og anbefalinger er samlet i to kapitler knyttet til pædagogikfaget i henholdsvis pædagoguddannelsen og læreruddannelsen, kapitel 2.9 og 3.9. I de kapitler der går forud, er de forhold der vurderes og anbefales på, trukket frem i punktform. Vurderinger og anbefalinger er dog mere end summen af disse punkter idet de også baserer sig på et helhedsindtryk af pædagogikfaget i hver af de to uddannelsessammenhænge, herunder også indtrykket af forskellige sammenhænge i den faglige tænkning. Dette er en væsentlig årsag til at de er samlet i et sammenhængende afsnit for hver af de to uddannelser.

Der er ikke tale om specifikke vurderinger og anbefalinger til de enkelte seminarier, men om anbefalinger der retter sig mod pædagogikundervisningen generelt, på baggrund af et helhedsindtryk fra de undervisere og seminarier der har deltaget i evalueringen. Det vil sige at hver enkelt underviser og seminarium må tage de vurderinger og anbefalinger til sig som er relevante.

Desuden giver dokumentationsmaterialet som det er fremlagt i rapporten i sig selv en række billeder, eksempler og synspunkter på undervisning i pædagogik. Disse kan forhåbentlig også tjene som inspiration og oplæg til nye faglige diskussioner og udvikling af undervisningen i pædagogik på seminarierne.

2 Resumé

Formålet med evalueringen af faget pædagogik i pædagog- og læreruddannelsen har været at evaluere kvaliteten af undervisningen og at synliggøre ligheder mellem og forskelle på pædagogikfaget i de to uddannelser. Evalueringen bygger på et stort kvalitativt dokumentationsmateriale fra henholdsvis undervisere, studerende og dimittender på fire pædagogseminarier og fire lærerseminarier og på et mindre kvantitativt dokumentationsmateriale fra ledelser fra de pågældende seminarier. Evalueringen har i særlig grad fokuseret på de fag- og undervisningsforståelser der hersker blandt pædagogikundervisere og -studerende på seminarierne. Gennem afdækningen af hvordan faget tænkes og praktiseres, har sigtet været at pege på en række udviklingsmuligheder for pædagogikfaget i de to uddannelser.

Evalueringen har resulteret i en række anbefalinger hvoraf de fleste er rettet mod underviserne, mens enkelte retter sig mod seminariernes ledelser og mod Undervisningsministeriet.

I evalueringsrapporten behandles pædagogikfaget i de to uddannelser hver for sig i to selvstændige kapitler. Den samme struktur gør sig gældende i dette resumé idet første del af resuméet handler om de væsentligste vurderinger og anbefalinger der er givet i forhold til pædagogikfaget i pædagoguddannelsen, mens den sidste del handler om pædagogikfaget i læreruddannelsen.

Oprindeligt indgik også det pædagogiske fagområde i to diplomuddannelser i evalueringen. Imidlertid blev lovgrundlaget for diplomuddannelser ændret undervejs i evalueringsforløbet. Det betød at uddannelsernes indhold, niveau og vilkår var uvist, og evalueringsgruppen valgte derfor ikke at knytte vurderinger og anbefalinger til den indsamlede dokumentation. Dokumentationen er i stedet fremlagt i en tillægsrapport *Det pædagogiske fagområde i to diplomuddannelser.* Rapporten indeholder også en tværgående sammenligning af det pædagogiske fagområde i de to diplomuddannelser og en langsgående sammenligning af pædagogikfaget fra grunduddannelses- til diplomniveau.

Pædagoguddannelsen
Pædagogikfaget i pædagoguddannelsen er et stort set velfungerende fag der står meget stærkt i uddannelsen. Undervisningen varetages af vældigt engagerede undervisere som formår at skabe

en undervisning der af både studerende og dimittender vurderes meget positivt. Især synes undervisningens måde at skabe forbindelse til pædagogprofessionen som vellykket. Faget trænger imidlertid til at blive betydeligt afklaret og tydeliggjort som *fag*. Blandt andet er der brug for en afklaring af hvad der udgør fagets vidensbasis, og af hvilken rolle viden om pædagogprofessionen spiller i forhold til fagets mål om også at danne og udvikle de studerende personligt.

Det anbefales at underviserne i pædagogik tydeliggør og opprioriterer fagets vidensdimension. Det vil sige den del af faget der handler om at give viden om og indsigt i professionen, fx særlige bestemmelser, selvforståelser og kulturer i pædagogprofessionen og pædagogiske teorier og begreber. Baggrunden for anbefalingen er at der i pædagogikundervisningen er en stærk tendens til at arbejdet med de studerendes personlige holdninger og værdier dominerer og til en vis grad skygger for arbejdet med analytiske redskaber, viden og indsigt. Der ser ikke ud til at være et bevidst og systematisk skel mellem videnssigtet i faget og sigtet mod personlig dannelse. Dette kan være med til at skabe tvivl om den viden som pædagogprofessionen skal hvile på, og forhindre udvikling af et fælles fagsprog i relation til professionen.

I forlængelse af tydeliggørelsen og opprioriteringen af undervisningens videnssigte anbefales det at underviserne formulerer en række faglige tyngdepunkter, og at der herunder også sker en afklaring af vægtningen af normal- og socialpædagogikken i undervisningen. Baggrunden for anbefalingen er at der er stor forskel på undervisningens indhold og udformning fra underviser til underviser. På den ene side giver det god plads til underviserens eget faglige engagement, men på den anden side kan det være en væsentlig årsag til at pædagogikfagets faglige identitet er uklar. I løbet af den periode hvor evalueringen er gennemført, har Undervisningsministeriet udsendt en ny bekendtgørelse for pædagoguddannelsen, *Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger* (bekendtgørelse nr. 702 af 23. juli 2001). I den er der krav om at seminariernes studieordninger skal indeholde regler om centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF) inden for de enkelte fag. Kravet er så godt som sammenfaldende med evalueringsrapportens anbefaling, men evalueringsgruppen lægger vægt på at underviserne i udarbejdelsen af en CKF for pædagogikfaget tager udgangspunkt i princippet om faglige tyngdepunkter og ikke udformer den som en lang række af sidestillede områder.

Det anbefales at både pædagogikundervisere og seminarieledelser tager initiativ til et øget samarbejde underviserne imellem. For undervisernes vedkommende anbefales det at de tager initiativ til at danne en landsdækkende forening for pædagogikundervisere på pædagogseminarierne, mens det for seminarieledelsernes vedkommende anbefales at de sikrer at ingen underviser har eneansvar for undervisningen på et hold. Baggrunden for anbefalingerne er at der ikke i øjeblikket findes nogen udbredt samarbejdskultur på området. Hverken i form af et landsdækkende samarbejdsorgan for underviserne eller i form af et formaliseret samarbejde om undervisningen på de

enkelte seminarier. Det skal dog siges at enkelte seminarier allerede lægger meget vægt på samarbejde mellem underviserne, og at der generelt er større og større tendens til forskellige former for samarbejde. Evalueringsgruppen ser et langt mere udbredt samarbejde som et væsentligt redskab dels for udviklingen af en mere ensartet faglighed, dels for en øget kvalitetssikring af undervisningen.

Det anbefales samtidig at seminariernes ledelser tager ansvar for at der gennemføres systematiske, fælles evalueringer af pædagogikundervisningen. Der tænkes her på evalueringer hvor ledelse og undervisere i fællesskab bliver enige om mål, fokus og metode og om hvordan resultaterne skal bruges. Anbefalingen gives på baggrund af at der i øjeblikket kun er få seminarier hvor undervisere og ledelser har et fælles overblik over undervisningens styrker og svagheder idet evaluering ofte er en sag alene mellem den enkelte underviser og et hold studerende. Evalueringer efter ovenstående principper kan danne grundlag for fagets og undervisningens løbende udvikling inden for en fælles forståelsesramme.

Endelig anbefales det at Undervisningsministeriet ændrer eksamensbekendtgørelsen for faget pædagogik så eksamen kommer til at afspejle den tværfaglighed og tematisering der kendetegner faget i den daglige undervisning. Baggrunden for anbefalingen er at pædagogikfaget i pædagoguddannelsen stort set er opløst som *et fag* i traditionel forstand og i stedet udfoldes som del af en række tværfaglige sammenhænge og temaforløb. Til eksamen skal de studerende imidlertid op i *faget pædagogik*, og en del undervisere har peget på denne uoverensstemmelse som problematisk. Evalueringsgruppen har vurderet at netop tværfaglighed og tematisering er nogle af de faktorer der er med til at skabe den vellykkede forbindelse til professionen, og at det derfor er en god idé at beholde denne og i stedet ændre eksamensformen så den passer til undervisningen.

Læreruddannelsen

Pædagogikfaget i læreruddannelsen har en række styrker der især er knyttet til underviserne. De er velkvalificerede, engagerede og viser stor vilje til forandringer. Underviserne har store ambitioner på fagets og de studerendes vegne; de ser faget som et meget væsentligt bidrag til udviklingen af en professionel læreridentitet. Men parallelt med undervisernes store engagement i pædagogikfaget står også indtrykket af et fag der befinder sig i et vadested. Det skyldes både nogle vanskelige ydre vilkår som underviserne kæmper med, men også behovet for en række afklaringer i undervisernes egne forståelser af fagets rolle og indhold. Indtrykket understøttes af at studerende og dimittender på en række punkter er kritiske over for faget og undervisningen.

Det anbefales at Undervisningsministeriet udarbejder en ny CKF (centrale kundskabs- og færdighedsområder) for pædagogikfaget. Baggrunden for anbefalingen er at den CKF der i dag eksisterer for faget, ikke fungerer som en CKF. Den peger ikke på nogle faglige områder som centrale,

men opstiller en meget lang række af sidestillede områder der skal behandles. Samtidig er indholdsangivelserne alt for omfattende i forhold til fagets timetal. Både den manglende prioritering og det urealistiske omfang af det faglige stof stiller underviserne dårligt i forhold til planlægningen og udformningen af undervisningen. Underviserne har da også selv peget på dette som problematisk. Heri ligger også et problem med arbejdsfordelingen mellem pædagogik og to andre pædagogiske fag, almen didaktik og skolen i samfundet. Der er en del overlap mellem disse fags CKF´er, og det betyder at der bruges megen ufrugtbar energi på at lære de studerende at skelne mellem de enkelte fags mål og indhold.

Det anbefales at underviserne lægger mere vægt på at skabe forbindelse mellem undervisningsstoffet og lærerprofessionen. Underviserne bør betragte det som en meget væsentlig opgave at gøre det tydeligt for de studerende hvordan et givent stof er relevant for det at være lærer. Anbefalingen har sin baggrund i at en del studerende har svært ved at se pædagogikfagets relevans i læreruddannelsen. En del af forklaringen skyldes muligvis de studerendes forventninger til pædagogik som et fag der handler om at give anvisninger på hvordan man skal handle i praksis. De støder sammen med fagets faktiske indhold, der i højere grad er rettet mod at opøve de studerendes evne til at reflektere i forhold til begreber der er centrale for lærerprofessionen som opdragelse, socialisering, viden og dannelse. Evalueringsgruppen har ikke vurderet det som et problem i sig selv at faget i den forstand er et meget teoretisk fag, men det er et problem hvis underviserne ikke kan synliggøre for de studerende at indholdet har en betydning i forhold til arbejdet som lærer. Anbefalingen har også sin baggrund i at det ser ud til at de studerende prioriterer faget lavere end uddannelsens øvrige fag. Det kan også skyldes problemer med at se fagets relevans.

Det anbefales også at underviserne gør mere ud af at synliggøre for de studerende at undervisningen har en normativ dimension. I pædagogikfaget beskæftiger man sig blandt andet med værdier og med valget mellem forskellige værdier. I den forbindelse kan undervisningen ikke undgå også at blive bærer af nogle bestemte værdier om undervisning og opdragelse dels i form af underviserens egne holdninger, dels i form af de herskende værdier i faget på et givent tidspunkt. Anbefalingen hviler på studerendes og dimittenders oplevelse af at der gennem undervisningen formidles helt bestemte normer og værdier som senere viser sig meget vanskelige at efterleve i praksis. Det får nogle til at se pædagogikundervisningen som en undervisning der handler om idealforestillinger snarere end om professionens virkelige vilkår. Og det kan give problemer når man som studerende står ude i praktikken, eller når man som nyuddannet lærer skal stå sin prøve.

Det anbefales at Undervisningsministeriet ændrer eksamensformen i pædagogik så den baserer sig på de studerendes løbende arbejde med faget, fx efter principperne i Portfoliometoden[3]. Baggrunden for anbefalingen er at pædagogikundervisningen ser ud til at lide under et lavt fremmøde blandt de studerende. En eksamensform der baserer sig på det løbende arbejde, kan være med til at forpligte de studerende på aktiv deltagelse i undervisningen, og det kan samtidig give de studerende mulighed for løbende at knytte undervisningsstof og lærerprofession sammen i form af forskellige opgaver m.m.

Det anbefales samtidig at seminariernes ledelser tager ansvar for at der gennemføres systematiske, fælles evalueringer af pædagogikundervisningen. Der tænkes her på evalueringer hvor ledelse og undervisere i fællesskab bliver enige om mål, fokus og metode, og om hvordan resultaterne skal bruges. Anbefalingen gives på baggrund af at der i øjeblikket kun er få seminarier hvor undervisere og ledelser har et fælles overblik over undervisningens styrker og svagheder idet evaluering ofte er en sag alene mellem den enkelte underviser og et hold studerende. Evalueringer efter ovenstående principper kan danne grundlag for fagets og undervisningens løbende udvikling inden for en fælles forståelsesramme.

Om anbefalingerne

Rapportens vurderinger og anbefalinger er foretaget af en gruppe faglige eksperter der har været tilknyttet evalueringen. Anbefalingerne er udarbejdet på baggrund af den dokumentation der er samlet ind i forbindelse med evalueringen, og de er tænkt som redskaber til udvikling af pædagogikundervisningen i henholdsvis pædagog- og læreruddannelsen. I kapitlet *Vurderinger og anbefalinger* for henholdsvis pædagog- og læreruddannelsen er der flere anbefalinger, og her fremlægger evalueringsgruppen også deres samlede og mere uddybede syn på pædagogikfaget i de to uddannelser.

[3] *En metode hvor de studerende løbende udarbejder opgaver, papirer med refleksioner m.m. Det hele gemmes i en mappe der indgår som helt eller delvist grundlag for eksamen.*

3 I pædagoguddannelsen

3.1 Rammer og vilkår

Dette indledende kapitel handler om de overordnede rammer og vilkår for undervisningen i pædagogik i pædagoguddannelsen.

Kapitlet består af følgende fire punkter:

- Formelle rammer for faget
- Fagets historie
- Fagets placering i uddannelsen
- Undervisernes profil.

Kapitlet bygger på de gældende bekendtgørelser for uddannelsen og en undersøgelse foretaget blandt rektorerne på samtlige af landets 32 pædagogseminarier[4].

3.1.1 Kort om pædagoguddannelsen

Pædagoguddannelsen udbydes på 32 pædagogseminarier. Seminarierne optager årligt mere end 5000 studerende hvilket gør den 3 ½-årige pædagoguddannelse til den største uddannelse på området for mellemlange videregående uddannelser (MVU).

Pædagogseminarierne er placeret over hele landet, og institutionsstørrelsen varierer fra relativt små institutioner med et årligt optag af studerende på under 100 til relativt store institutioner med et årligt optag på omkring 200 studerende[5]. Der er i gennemsnit ca. 29 fastansatte undervisere pr. seminarium, men skævheden er stor, og antallet af undervisere spænder fra ni på de mindste seminarier til 85 undervisere på de største. Faggruppen i pædagogik/det pædagogiske område har i snit ca. otte undervisere, men antallet varierer fra to undervisere på de mindste til 29 på de største seminarier.

[4] Spørgeskemaerne blev sendt ud til alle rektorerne på landets pædagogseminarier. 28 ud af 32 rektorer svarede på spørgeskemaet.

[5] Jydsk Pædagog-Seminarium optog dog i 2001 422 studerende ifølge tal fra den koordinerede tilmelding, 2001.

3.1.2 Formelle rammer for uddannelsen, herunder faget pædagogik

Pædagoguddannelsen som helhed og herunder undervisningen i de enkelte fag reguleres af en række formelle bestemmelser som placerer sig i et hierarki gående fra lovbekendtgørelsen over bekendtgørelsen til studieordninger på de enkelte seminarier. Dette afsnit beskriver kort dette hierarki.

Overordnet reguleres uddannelsen af Lov om uddannelse af pædagoger (LBK nr. 980 af 01/11/2000). Denne beskriver uddannelsens mest overordnede formål, nemlig at "uddanne pædagoger til at arbejde med børn, unge og voksne, herunder børn, unge og voksne med sociale vanskeligheder eller psykiske eller fysiske handicap". Derudover beskriver den hvor uddannelsen finder sted, praktikpladsbestemmelser, efter- og videreuddannelse på seminarierne, nedsættelsen af seminarierådet og klagemuligheder.

Bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger (BEK nr. 930 af 08/12/1997) beskriver mere indgående pædagoguddannelsens formål som gengivet i nedenstående boks.

Uddannelsens formål er:

1) at den studerende tilegner sig teoretiske og praktiske forudsætninger for pædagogisk arbejde med børn, unge og voksne, herunder børn, unge og voksne i sociale vanskeligheder eller med fysiske eller psykiske handicap,
2) at den studerende tilegner sig forudsætninger for gennem arbejdet at kunne fastholde, formidle og udvikle kulturelle værdier, også i forhold til mennesker med en anden sproglig og kulturel baggrund,
3) at den studerende tilegner sig forudsætninger for samarbejde, herunder samarbejde med kolleger og med andre faggrupper,
4) at den studerende tilegner sig et grundlag for at udvikle sin pædagogiske praksis og for at deltage i udviklingen inden for det pædagogiske arbejdsområde, herunder i forsøgs- og udviklingsarbejde, og
5) at den studerendes personlige udvikling fremmes gennem arbejdet med uddannelsens indhold, gennem deltagelse i forskellige arbejds- og samundervisningsformer og gennem medansvar for undervisningen.

Kilde: §1 i Bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger (BEK nr. 930 af 08/12/1997).

Bekendtgørelsen beskriver uddannelsens struktur, indhold og de forskellige fags vægt i uddannelsen. Desuden angiver bekendtgørelsen overordnede mål for de enkelte fag i uddannelsen. Målene for pædagogik er gengivet i nedenstående boks.

Målet er, at den studerende tilegner sig

a) viden om pædagogiske arbejdsopgaver, undervisningsformer og arbejdsområder,
b) indsigt i pædagogisk arbejdes sammenhæng med det enkelte barns og den enkelte unges eller voksnes udvikling og trivsel og med samfundsmæssige forhold og
c) forudsætninger for og færdigheder i at vurdere og redegøre for praktiske, teoretiske og etiske spørgsmål i forbindelse med planlægning, udførelse og vurdering af pædagogisk arbejde.

Kilde: §9, punkt 1) i Bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger (BEK nr. 930 af 08/12/1997).

Under de lov- og bekendtgørelsesmæssige rammer er der en række lokale rammer som udformes af det enkelte seminarium i form af en studieordning. Den beskriver de nærmere regler for uddannelsen, herunder forhold som omfang af og mål for de enkelte fag, organisering af uddannelsen samt placeringen af fagene og praktikken. Studieordningen godkendes af seminariets bestyrelse efter forslag fra rektor. Ved ændringer eller ved fastlæggelse af en ny ordning indhentes desuden en udtalelse fra censorformandskabet. Undervisningsministeriet påser at studieordningerne er i overensstemmelse med lov og bekendtgørelse og godkender studieordninger og ændringer. I kapitlet Faglig kerne ses der nærmere på studieordningernes beskrivelser af faget pædagogik.

3.1.3 Kort om pædagogikfagets historie

Den nuværende pædagoguddannelse blev etableret ved en omfattende lovændring i 1991 som trådte i kraft i 1992. Her sammenlagde man tre pædagoguddannelser, børnehavepædagog, socialpædagog og klub- og fritidspædagog, til én uddannelse. På trods af at lovændringen skete i 1991 har flere seminarier beholdt deres gamle titel som socialpædagogseminarium.

Denne ændring har også haft betydning for faget pædagogik i den forstand at faget i den 'nye' uddannelse skal tilgodese og kvalificere til hele det pædagogiske felt – normalområdet og socialområdet. Tidligere var undervisningen i pædagogik på fx de socialpædagogiske seminarier delt i to fag: Almen pædagogik der typisk blev varetaget af en akademisk uddannet underviser, og praktisk pædagogik som et metodefag hvor undervisningen typisk blev varetaget af en uddannet pædagog.

Inden for det seneste år er pædagoguddannelsen sammen med en række andre mellemlange videregående uddannelser blevet lavet til en såkaldt professionsbachelor-uddannelse[6]. Denne ændring betyder at de studerende nu skal lave et bachelorprojekt (jf. §5, punkt 6) hvor den stude-

[6] *Jf. Lov om mellemlange videregående uddannelser, Lov nr. 481 af 31/05/2000, og Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor, BEK nr. 113 af 19/02/2001. Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger, BEK nr. 706 af 23/07/2001 indarbejder ændringerne i pædagoguddannelsesbekendtgørelsen.*

rende tilegner sig "særlig indsigt i et afgrænset centralt område eller problem af både teoretisk og praktisk karakter inden for det pædagogiske felt". Den studerende vejledes i forbindelse med projektet, og projektet skal indeholde en skriftlig del og skal bedømmes ved en prøve.

3.1.4 Fagets placering i uddannelsen

Pædagogikfagets placering i uddannelsen fastlægges på det enkelte seminarium. Bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen tildeler fagene pædagogik og psykologi 30 % af den samlede undervisning, heraf har faget pædagogik de 70 %.Dvs. at pædagogik udgør 21 % af den samlede undervisning på uddannelsen og psykologi 9 %. Pædagoguddannelsen strækker sig over 42 måneder hvoraf ca. 15 måneder er praktik.

Pædagogik er et centralt fag i uddannelsen, og på den største del af pædagogseminarierne er undervisningen spredt ud over hele uddannelsesforløbet. Undersøgelsen[7] blandt rektorerne viser at samtlige seminarier har undervisning i faget pædagogik på 1., 2. og 4. semester. 27 ud af 28 seminarier har undervisning i pædagogik på 5. semester, og 25 ud af 28 har undervisning på 7. semester. I 'praktiksemestrene,' 3. og 6. semester, angiver 23 seminarier ud af 28 at der er en eller anden form for undervisningsaktivitet i faget pædagogik. Undervisningsaktivitet dækker fx også over praktikindkald hvor de studerende har en-dags undervisning på seminariet under praktikforløbet. 23 seminarier angiver at de har undervisningsaktiviteter i pædagogik i samtlige af uddannelsens syv semestre. De øvrige fem seminarier har, ifølge undersøgelsen, undervisning i 1., 2. og 4. semester, og to af disse fem seminarier har endvidere undervisningsaktiviteter i 7. semester.

Pædagogikfagets rolle og placering

Rektorerne er blevet spurgt om hvad der tages hensyn til ved placeringen af pædagogikfaget. Svarene fremgår af tabel 3, angivet i antal institutioner.

[7] *Rektorerne har i spørgeskemaet skulle angive fagets placering i uddannelsen for den årgang der startede på uddannelsen i september 1999.*

Tabel 3
Hvad tages der hensyn til ved placeringen af pædagogikfaget?

	Meget stort eller stort hensyn	Hverken lille eller stort hensyn	Intet eller meget lidt hensyn
Muligheden for samarbejde med psykologi	11	14	2
De studerendes forudsætninger og mulighed for optimalt udbytte af faget	25	1	0
Forløbet i den samlede uddannelse	25	1	0
Undervisernes muligheder for at undervise på det tidspunkt faget er placeret	8	10	6

Svarene viser at på ca. 90 % af seminarierne tages der meget stort eller stort hensyn til de studerendes forudsætninger og deres mulighed for optimalt udbytte af faget når faget skal placeres i den samlede uddannelse. Ligeledes tager 90 % af de seminarier der indgår i undersøgelsen, meget eller stort hensyn til forløbet i den samlede uddannelse når faget skal placeres.

Rektorerne er desuden blevet bedt om at vurdere pædagogikfagets funktion i uddannelsen med udgangspunkt i tre udsagn. Svarene er angivet i tabel 4.

Tabel 4
Vurdering af pædagogikfagets funktion i uddannelsen

Prioritet / *Udsagn*	1. prioritet	2. prioritet	3. prioritet
Faget/ fagområdet er grundlaget for psykologi	0	1	22
Faget/ fagområdet er grundlaget for samtlige fag i uddannelsen	19	4	0
Faget/ fagområdet er grundlaget for de studerendes praktik i uddannelsen	4	19	0

19 ud af 23 rektorer angiver som 1. prioritet at pædagogiks funktion er at være grundlag for samtlige fag i uddannelsen. Ligeledes har 19 ud af 23 som 2. prioritet angivet at fagets funktion er at være grundlag for de studerendes praktik. Medens faget som grundlag for psykologi kun vurderes til at have 3. prioritet af rektorerne.

Endelig er rektorerne blevet spurgt om hvem der afgør fagets/fagområdets placering i uddannelsen. Resultaterne kan læses i tabel 5.

Tabel 5
Hvem afgør fagets/fagområdets placering i uddannelsen?

Primært den samlede undervisergruppe	2 seminarier
Seminariets ledelse i samarbejde med den samlede undervisergruppe	20 seminarier
Faggruppen i pædagogik i samarbejde med den samlede undervisergruppe	1 seminarium

Som svarene viser afgøres placeringen af faget i 87 % tilfælde af seminariets ledelse i samarbejde med den samlede undervisergruppe.

Undervisningsaktiviteter i de enkelte semestre
Rektorerne blev spurgt om hvilke undervisningsaktiviteter i pædagogik der var de primære i de enkelte semestre. Svarene viser at de dominerende undervisningsaktiviteter er forskellige fra semester til semester. De to første semestre er typisk domineret af holdundervisning, mens undervisningen i 3. og 6. semester typisk er undervisning i forbindelse med praktikindkald. På 4. og 5. semester er den mest dominerende undervisningsaktivitet projektundervisning med vejledning. Undervisningen på 7. semester er primært kendetegnet ved holdundervisning[8].

Tværfagligt samarbejde med andre fag
At pædagogik opfattes som det mest centrale fag på pædagoguddannelsen betyder også oplagte muligheder for samarbejde med andre fag. I undersøgelsen blev der også spurgt på hvilke tidspunkter i uddannelsesforløbet der er tværfagligt samarbejde. Besvarelserne viser at på 26 seminarier har pædagogik et tværfagligt samarbejde med andre fag i 5. semester, og på 24 seminarier er der et tværfagligt samarbejde med andre fag i 4. semester.

På lidt mere end halvdelen af seminarierne anvender man tværfagligt samarbejde mellem faget pædagogik og andre fag på 1., 2. og 7. semester.

3.1.5 Undervisernes profil
Undersøgelsen blandt rektorerne viser at undervisningen i faget pædagogik for en stor del varetages af undervisere med en kandidatgrad eller lignende, men også at den største enkelte gruppe

[8] *Der er relativt lidt af undervisningsaktiviteterne der opfattes som faldende uden for hovedkategorierne. Kun seks seminarier har angivet aktiviteter der ikke faldt ind under hovedkategorierne i forhold til de enkelte semestre.*

udgøres af undervisere der ikke har en kandidatgrad eller gennemført en lang videregående uddannelse.

Samlet set er der 284 pædagogikundervisere på de 28 seminarier der har besvaret spørgeskemaet. Fordelingen med hensyn til uddannelsesbaggrund fremgår af tabel 6.

Tabel 6
Pædagogikundervisernes uddannelsesbaggrund

Uddannelsesbaggrund	Antal undervisere	Fordelt på antal institutioner	Minimum/ maksimum på institutionerne[9]	Gennemsnit på institutionerne
Cand.pæd.pæd.	32	14	1 – 5	2,3[10]
Cand.pæd.psych.	10	7	1 – 2	1,4
Cand.pæd.	12	6	1 – 4	2
Ph.d.	4	3	1 – 2	1,3
Cand.mag/ Mag. art	71	20	1 – 20	3,6
Cand.psych.	23	6	1 – 12	3,8
Anden universitets-uddannelse	27	13	1 - 7	2,1
Anden uddannelse	102	22	1 - 35	4,6

N total = 281

De tre største grupper af undervisere i faget pædagogik er cand.mag/mag.art , cand.pæd.pæd samt undervisere med 'anden uddannelse'. Gruppen 'anden uddannelse' dækker typisk over undervisere med pædagog- eller læreruddannelse suppleret med en anden form for pædagogisk uddannelse, fx exam.pæd. eller en PD. Gruppen består dog også af en del undervisere, der ud over pædagoguddannelsen alene har et årskursus for pædagoger som baggrund for at undervise på pædagoguddannelsen.

[9] Kolonnen udtrykker forskellen mellem institutionerne. Af kolonnen fremgår det fx at der et seminarium der kun har en underviser i pædagogik med anden uddannelse, og at der er et andet seminarium der har 35 undervisere i pædagogik med anden uddannelse.

[10] Af undervisere med en bestemt uddannelsesbaggrund. Der er fx i gennemsnit 1,4 undervisere der er uddannede som cand. pæd. psych.

Betegnelsen cand.pæd. dækker en kandidatgrad fra lærerhøjskolen (nu DPU) i ét af folkeskolens fag suppleret med pædagogiske og psykologiske fagelementer.

De fastansatte underviseres ansættelsesform er også blevet undersøgt i spørgeskemaundersøgelsen. Svarene fremgår af tabel 7.

Tabel 7
Fastansatte underviseres ansættelsesform

Ansættelsesform, fastansatte	Antal undervisere	%-fordeling ift. samtlige undervisere	Faggruppen i pædagogik, andel af den samlede gruppe %-fordeling	Forholdet mellem faggruppen i pædagogik og samtlige undervisere ift. ansættelsesform
Samlede gruppe, ansat som adjunkt	204	27,5		
Samlede gruppe, lektor	44	5,9		
Samlede gruppe, andet	495	66,6		
Faggruppen i pædagogik, ansat som adjunkt	49*	6,6 *	24,0*	1 til 4
Faggruppen i pædagogik, lektor	21*	2.8 *	47,7*	1 til 2
Faggruppen i pædagogik, andet	166*	17,1*	33,5*	1 til 3

N total = 743[11]
** af den samlede gruppe. Fx af den samlede gruppe af adjunkter*

[11]*Der er ikke overensstemmelse mellem den gruppe på 284 der underviser i faget pædagogik, og de 236 der tilhører faggruppen for pædagogik. Dette skyldes formodentlig at der indgår undervisere i pædagogik i optællingen som tilsyneladende ikke er en del af faggruppen i pædagogik.*

Faggruppen i pædagogik udgør samlet set ca. 32 % af hele undervisergruppen.
I skemaet er der både angivet fordeling på ansættelsesform blandt samtlige ansatte og fordelingen inden for faggruppen i pædagogik. Af skemaet fremgår det fx at 24 % af samtlige undervisere der er ansat som adjunkter, tilhører faggruppen i pædagogik.

Samarbejdet inden for pædagogikfaggruppen
I undersøgelsen er seminarets ledelse blevet bedt om at vurdere hvorvidt der er etableret henholdsvis formelle og uformelle samarbejdsstrukturer for faggruppen. Ledelsens svar viser at 14 ud af 27 seminarier har en formel samarbejdsstruktur, mens 13 seminarier ikke har det. 21 seminarier ud af 25 svarer at der er et uformelt samarbejde inden for faggruppen.

Rektorerne er blevet bedt om at angive hvad samarbejdet inden for faggruppen især vedrører. Svarene fremgår af tabel 8.

Tabel 8
Hvad vedrører samarbejdet inden for faggruppen især?

Samarbejde vedrører især:	I høj eller meget høj grad	I nogen eller ringe grad
Faget/fagområdets placering i uddannelsen	13	14
Tilrettelæggelsen af undervisningen	18	9
Hvilken litteratur der anvendes i undervisningen	12	15
Etablering af fælles forståelse af faget/fagområdet pædagogiks rolle i uddannelsen	19	8

Enkelte seminarier har ikke angivet hvad samarbejdet vedrører, og andre har angivet flere svar.

Samarbejdet vedrører i høj eller meget høj grad tilrettelæggelse af undervisningen og etablering af en fælles forståelse af pædagogiks rolle i forhold til pædagoguddannelsen.

3.2 Faglig kerne

Dette kapitel handler om hvordan hhv. undervisere, studerende og dimittender opfatter og definerer den faglige kerne i pædagogikfaget, herunder hvilket syn de har på fagets afgrænsninger og forbindelser til andre fag, særligt psykologi.

Kapitlet indeholder:

- Undervisernes opfattelse og definition af faglig kerne
- Studerendes opfattelse og definition af faglig kerne
- Dimittenders bud på faglig kerne set fra deres nuværende praksis
- Formelle rammer for den faglig kerne.

Dokumentationen til kapitlet består af underviseres og studerendes selvevalueringsrapporter og af dimittendundersøgelsen. Desuden inddrages de i bekendtgørelsen fastsatte mål for pædagogik og de fire seminariers studieordninger. Bekendtgørelsen og studieordningen udgør de formelle rammer for fagets indhold.

3.2.1 Undervisernes bud på den faglige kerne

I spørgeguiden til selvevalueringen er faggruppen blevet bedt om i fællesskab at forholde sig til spørgsmålet om hvad der er særligt for pædagogikundervisningen. Til dette overordnede spørgsmål var knyttet følgende underspørgsmål: Er det muligt at pege på en faglig kerne i pædagogikundervisningen? – og er det vigtigt at kunne gøre det? Hvorfor/hvorfor ikke?; hvad er pædagogikundervisningens største styrke – og hvad er dens største svaghed?; hvad kan de studerende lære i pædagogik som de ikke kan lære i andre fag? og Hvilken rolle har pædagogikundervisningen i uddannelsen som helhed? Dette afsnit bygger på faggruppernes besvarelser af disse spørgsmål suppleret med de tillæg, uddybninger og nuanceringer der kom frem i samtalerne på besøgene.

Holdninger til begrebet kernefaglighed

Dét der umiddelbart springer i øjnene ved undervisernes svar, er at de generelt vægrer sig mod at skulle definere en faglig kerne. Nogle undervisere reagerer mod selve betegnelsen "et fag" i forbindelse med undervisningen i pædagogik på et pædagogseminarium, og i forlængelse af dette ser de det også som problematisk at bruge begrebet faglig kerne. Fra ét seminarium lyder det sådan: "På x Seminarium undervises der ikke i pædagogik som et særskilt fag. Det gøres der netop ikke, fordi pædagogik ikke er et fag, men et felt - som består af en række forskellige fag". Og: "Vi er endnu engang blevet bekræftet i hvor svært det er at indfange en kerne i pædagogikundervisningen, der kan formuleres kort".

I forlængelse af disse udsagn kan der tegnes et billede af en undervisningsforståelse hvor der er *fokus på professionsorientering frem for kernefaglighed*. En vigtig del af billedet er at kernefaglighed opfattes som en modsætning til professionsorientering. Det pointeres derfor at det ikke er væsentligt at synliggøre faget, men derimod at have sin opmærksomhed rettet mod en virkelighed og en profession i stadig forandring. Den meget konsekvente professionsorientering betyder også

at det ikke anses for væsentligt at have faglig viden i sig selv, men at værdifuld viden er viden der kan forplante sig i praksis.

I et andet billede *ses kernen som noget der gradvist opstår* gennem de studerendes arbejde med faget. Her taler nogle undervisere om at hele uddannelsen kan ses som en lang definitionsproces der resulterer i en slags kernefaglighed. Kernefaglighed er altså ikke noget der på forhånd eksisterer, men noget underviseren, holdet og den enkelte studerende skaber.

"I vores tilrettelæggelse af undervisningen på seminariet er faget pædagogik ikke et entydigt og lettilgængeligt fagområde. Pædagogik undervises der ikke entydigt i, det er en del af mange forskellige projekter, hvor man selv som studerende må finde sin forståelse for faget".

Billeder af fagets mål og indhold
På trods af modviljen mod begrebet faglig kerne fremsætter underviserne alligevel en række bud på hvad de anser som væsentlige mål for og et væsentligt indhold i faget. Udgangspunktet for dette er at undervisningen i pædagogik sigter mod to parallelle mål, nemlig på den ene side indsigt i professionen og på den anden side de studerendes personlige dannelse i forhold til at varetage rollen som pædagog. Der er ikke noget skarpt skel imellem professionsindsigt og personlig dannelse; de skal snarere ses som dimensioner der hele tiden er med og går på tværs af de forskellige billeder af fagets indhold der kan tegnes på baggrund af undervisernes svar. Nedenfor følger tre billeder.

Faglig kerne som analyser af og refleksioner over praksis. Undervisningens opgave er at knytte analyser og refleksioner til praksis (forstået som pædagogiske handlinger) med særligt to mål for øje: Det ene handler om at de studerende gennem undervisningen får øjnene op for kompleksitet; dvs. at de lærer at se bag om den måde tingene umiddelbart fremtræder på, og bag om deres egen umiddelbare forståelse og fortolkning. Det andet handler om at de studerende skal lære at sætte sig ud over den konkrete praksis og tænke visionært. I den forbindelse tales der også om det normative element i pædagogikken. Nogle undervisere fremhæver at det både er en styrke og en svaghed at pædagogikundervisningen hele tiden bevæger sig mellem det ideale og det mulige; det er "en stor kunst (…) ikke at forfalde til ren nedslående praktisisme eller fabulerende idealer der ikke nuanceres, men blot lanceres".

Faglig kerne som relationsdannelse og etik. I forbindelse med dette billede fremhæves det af nogle undervisere at pædagogers arbejde handler om at tage sig at de svageste og de afhængige. Andre konstaterer bare at det er "relationsarbejde", men i begge tilfælde lægges der meget vægt på at de studerende skal blive bevidste om deres rolle som kommende pædagoger, og at etiske overvejelser i forbindelse med "mødet med den anden" er helt centralt.

Faglig kerne som et centralt begrebsapparat. Dette billede indeholder en forståelse af faglig kerne som de studerendes tilegnelse af et begrebsapparat der indeholder centrale begreber som socialisering, opdragelse, dannelse og læring. Der gives bl.a. den begrundelse at et fagsprog er væsentligt for at kunne etablere en kollega-kollega-relation i det kommende arbejde hvilket opfattes som nødvendigt for ikke at blive forholdsvist hurtigt udbrændt.

Idealbilleder af faglig kerne
Der er ikke nødvendigvis et modsætningsforhold mellem de reale billeder der tegnes af pædagogikfagets faglige kerne, og så idealbillederne. For det første er der generelt ikke et entydigt skel mellem det ideale og det reale i dokumentationsmaterialet. For det andet peger nogle undervisere på at det ideale ikke er muligt og derfor ikke værd at beskæftige sig med, mens andre ikke ser den store forskel på ideel og reel undervisning. Det er dog alligevel muligt at finde frem til idealforestillinger om en pædagogikfaglig kerne blandt underviserne. De er kendetegnet ved i højere grad end de reale billeder at samle sig i to hovedbilleder. Begge billeder indeholder en stærk forestilling om praksis, men de adskiller sig i holdningen til på hvilken måde praksis konkret tænkes med. På tværs af de to billeder går imidlertid også en række begreber igen. Det drejer sig om refleksion, etik og personlig dannelse.

Faglig kerne som en meget konkret og praksisnær faglighed. Et synspunkt er at undervisningen skal give et reelt billede af det pædagogiske arbejdsområde, et andet går på at undervisningen skal have sit omdrejningspunkt i undersøgelser af konkret praksis. Nogle af underviserne forestiller sig at lade undervisningen bestå af pædagogiske udviklingsarbejder i samarbejde med forskellige institutioner. En begrundelse lyder: "Pædagogik er i den grad intentionel og sagsbundet at også undervisning i pædagogik basalt må være hæftet op på et praktisk pædagogisk forløb med en målgruppe, et læreindhold og en idé om arten af forholdet mellem de involverede parter".

Til en del af dette billede hører også undervisernes understregninger af at pædagogik kun i begrænset grad må forstås som et fag i sig selv; faget skal være et middel i de studerendes udvikling af redskaber og metoder til brug i det pædagogiske arbejde.

Faglig kerne som teoretisk viden. Her understreger nogle undervisere at pædagogik ikke kun er en praksis, men også en videnskabelig disciplin. De ser det som vigtigt at de studerende får indsigt i teoridannelser, forskning og metoder. Undervisningen skal belyse en række centrale begreber og give de studerende en grundlæggende viden og forståelse af disse. Et synspunkt er at de studerende også skal lære at kunne beskæftige sig med teorier på teoriernes egne præmisser og i den forbindelse lære "at sætte sig selv ud på sidelinjen". Nogle undervisere diskuterer hvorvidt man bør tage udgangspunkt i den aktuelle virkelighed på institutionerne, men ender med at mene at undervisningens kerne skal være den politiske og sociale konteksts betydning for det pædagogiske

arbejde i forskellige perioder. Det fremhæves at den kommende praksis skal kvalificeres gennem et solidt teoretisk fundament.

Pædagogikfaget i uddannelsen
Underviserne tegner et billede af pædagogikfaget som *et meget centralt fag i uddannelsen*, både omfangsmæssigt idet det strækker sig gennem stort set hele uddannelsen, men også betydningsmæssigt. Som underviserne på et seminarium udtrykker det: "Pædagogik er et helhedsfag (kongefaget?), der samler og integrerer alle pædagoguddannelsens mange fagdimensioner". Nogle undervisere peger på at pædagogikfaget skal kunne trække alle andre fag ind: "I pædagogikundervisningen tilegner den studerende sig et begrebsapparat der som det eneste knytter an til samtlige andre fag, og dermed også et krav til at gøre det. Det er derimod ikke et krav den modsatte vej".

Et meget tydeligt karakteristika for pædagogikfaget er altså dets status af et centralt og integrerende fag i uddannelsen. Det værdsættes af underviserne, men, som nogle undervisere peger på, så betyder det også at det kan være *svært at synliggøre faget som et særligt kundskabsfag*. "Fagets grænseland til mange andre områder giver meget dynamik og inspiration i undervisningen. Til gengæld er det sværere at bibringe de studerende en klar fornemmelse af fagets grænser og identitet".

3.2.2 De studerende om den faglige kerne

I guiden til selvevalueringen er de studerende blevet bedt om at komme med deres bud på hvad der er det vigtigste man kan lære i faget pædagogik. Deres svar på det spørgsmål kan ses som deres oplevelse af hvad der er kernen i pædagogikfaget. Spørgsmålet er også blevet diskuteret som en del af samtalerne på besøgene. Det nedenstående bygger på udsagn fra både selvevalueringsrapporterne og besøgene.

De studerende har generelt svært ved at definere hvad det vigtigste i pædagogik*faget* egentlig er. For dem er det bare "pædagogik", og pædagogik er "det hele". De giver udtryk for at opleve faget som så centralt i uddannelsen at det er svært at adskille det fra uddannelsen som helhed. De fremhæver det ikke som noget problem, men snarere som noget der ligger i fagets væsen. En anden ting de studerende trækker frem i forhold til begrebet kernefaglighed, er at det helt afhænger af den underviser man har. De studerende oplever at der er et ret forskelligt undervisningsindhold fra ét hold til et andet. På et seminarium efterlyser de studerende "nogle fælles formulerede konkrete mål for faggruppen, således at man som studerende i pædagogik har en sikkerhed for et vist niveau og en vis substans i undervisningen i faget pædagogik". Men med disse indledende forbehold så har de studerende alligevel en række bud på hvad de ser som faglige kerner i pædagogik. Disse er sammenfattet i følgende tre billeder.

Kernen i pædagogikundervisningen set som skabelse af holdninger. De studerende fremhæver at de skal udvikle deres egen pædagogiske identitet, og at arbejdet med at blive bevidst om den bagage man selv har med, er et centralt element i dette. I forlængelse heraf ser nogle studerende pædagogik som noget der er nærmest integreret med én selv, "den er svær at lægge fra sig". De studerende peger på at skabelsen af deres holdninger sker ved at de præsenteres for forskellige menneskesyn, pædagogiske tænkere mv.

Faglig kerne set som *tilegnelse af teorier og begreber*. De studerende peger på at forskellige teorier og begreber om samfund og pædagogik er med til at sætte professionen ind i en ramme. "Det er vigtigt at kunne se sig selv som en del af en faglig kultur i både et tidsmæssigt og samfundsmæssigt større perspektiv". Nogle studerende fortæller at det har været meget givtigt for dem at få udfoldet begrebet pædagogik, og at de har fået øjnene op for at socialisering, opdragelse og dannelse er vigtige begreber. Som nogle studerende formulerer det: "Vi skal have noget at have fornemmelsen i, forstået på den måde at vores faglighed skal bygges op omkring metodik, didaktik, etik …"

Faglig kerne set som relationen til den anden. De studerende peger her på at undervisningen skaber bevidsthed om og evne til at sætte sig i andres sted. Nogle studerende fremhæver vigtigheden af at kunne "se individet" og skelne mellem egne og andres behov. Samtidig bliver det understreget hvor vigtigt det er at lære at have respekt for andre mennesker, også mennesker med fx anden kulturel baggrund.

Pædagogikfaget i forhold til psykologi
Pædagogik indgår i gruppen af pædagogisk-psykologiske fag sammen med psykologi. De studerende er blevet spurgt om hvordan de ser de to fag i forhold til hinanden, bl.a. fordi afgrænsningen i forhold til psykologi også er en måde at tydeliggøre hvad faget pædagogik er for en størrelse i de studerendes bevidsthed.

De studerende betragter pædagogik som en faglig disciplin der har meget større betydning for professionen, men de giver også udtryk for at det kan være svært at skelne dem fra hinanden. Når de prøver at adskille dem, så gør nogle det på denne måde: "Pædagogik er praksisorienteret. Pædagogik er sammensat af en bred vifte af vidensområder bl.a. samfundsvidenskaberne, videnskabsteorien og metodelære. Psykologiundervisning er mere koncentreret om sit eget univers, og vidensmæssigt giver den indsigt i individet og i individernes samspil".

Den samme indfaldsvinkel får også nogle til at kalde pædagogik for et bredt fag, og psykologi for et dybt fag. Flere studerende er også inde på at de oplever psykologi som mere videnskabeligt end pædagogik. Nogle studerende udtrykte på et besøg at psykologi er et fag hvor man må tage hen-

syn til den videnskabelige viden; man må være mere loyal over for en tekst i psykologi bl.a. ved at bruge dens videnskabelige sprog. I pædagogik kan man i højere grad "hugge rundt omkring fra" og sammensætte den pædagogik man gerne vil have.

3.2.3 Dimittender om den faglige kerne i pædagogik

Dokumentationen til dette afsnit består af dele af interviewundersøgelsen med dimittender fra pædagoguddannelsen gennemført af Kubix.

Dimittenderne giver udtryk for at det kan være svært at skelne mellem dét de har lært i pædagogik, og dét de har lært på seminariet generelt. Men de vurderer at undervisningens indhold generelt har været relevant, og at det har rustet dem godt i forhold til at varetage deres arbejde. Det følgende citat er et eksempel på hvordan dimittender oplever pædagogikfaget som en enhed af mange forskellige ting: "For mig er pædagogik måden at forstå andre mennesker på. Et menneskesyn. Det er måden at være sammen med et andet menneske på, det er relationen. Det er måden at handle og reflektere på, fordi pædagogik er faglighed".

Dimittenderne fremhæver den personlige dannelse og det at reflektere over praksis som noget væsentligt for pædagogikundervisningen der også har stor betydning for dem nu. Det sidste udtrykkes af en dimittend på denne måde: "Før i tiden som medhjælper der kørte man bare på – det var sgu rigtigt nok. Men nu har man den der overvejelse – var det nu egentligt rigtigt? Kunne det gøres anderledes?"

I forlængelse af den generelt store tilfredshed med pædagogikundervisningen blandt dimittenderne giver nogle dog også udtryk for gerne at ville være bedre til at sætte ord på den pædagogiske faglighed. De er i tvivl om hvad den egentlig består i. "Vi har svært ved konkret at formulere hvad vi gør som pædagoger. Det er fordi der ikke er noget genstandsfelt mellem børnene og én. Man bruger sig selv – derfor bliver det meget luftigt hvad man kan".

3.2.4 Faglig kerne formelt set

De formelle rammer om pædagogikfagets indhold består af de mål der er opstillet for pædagogikfaget i bekendtgørelsen, og af de nærmere indholdsangivelser i de enkelte seminariers studieordninger.

Bekendtgørelsen § 9.1 Pædagogik

Målet er, at den studerende tilegner sig

a) viden om pædagogiske arbejdsopgaver, undervisningsformer og arbejdsmåder,

b) indsigt i pædagogisk arbejdes sammenhæng med det enkelte barns og den enkelte unges eller voksnes udvikling og trivsel og med samfundsmæssige forhold og

c) forudsætninger for og færdigheder i at vurdere og redegøre for praktiske, teoretiske og etiske spørgsmål i forbindelse med planlægning, udførelse og vurdering af pædagogisk arbejde.

Studieordning Seminarium A

Indhold:

- Pædagogisk begrebsdannelse
- Forskellige pædagogiske teorier og deres menneske- og samfundssyn
- Forskellige tiders og samfunds opfattelser af opdragelse/omsorg/dannelse og af normalitet/afvigelse, kollegial supervision og etiske problemstillinger
- Pædagogens personlige og faglige selvforståelse, f.eks. i forbindelse med magtrelationer
- Planlægning, udførelse og evaluering af pædagogisk arbejde.

Væsentlige temaer er leg, læring, arbejde, aktiviteter, omsorg samt institutionskultur.

Studieordning Seminarium B

Indholdsmæssige rammer for pædagogik:

- Centrale pædagogiske teorier, deres menneske- og samfundssyn og historie
- Centrale pædagogiske begreber
- Professionsforståelse
- Pædagogisk metode
- Det pædagogiske arbejdsfelts forskellige institutionstyper, karakter og formål, arbejdsmetoder og udviklingstendenser.

Studieordning Seminarium C

I faget arbejdes der med:

- Pædagogiske teorier, deres historiske baggrund, erkendelsesinteresser, genstandsområder og deres praktiske betydning.
- Teorier om forskellige samfundstyper, livsformer, kulturer og deres perspektiv på opdragelse, køn, institutioner, integration og legitimation.
- Pædagogisk forskning, historisk baggrund, metoder og pædagogisk udviklingsarbejde.
- Socialisationsprocesser og deres betydning for pædagogisk arbejde.
- Pædagogisk professionalisme og etik, iagttagelse, analyse og fortolkning af det pædagogiske arbejde med børn, unge og voksne.
- Reflekteret tilrettelæggelse af pædagogiske forløb, pædagogisk handling.

Studieordning Seminarium D

Indholdet er:

- Analyse og vurdering af opdragelsespraksis under forskellige forhold og i forskellige institutionsformer historisk, kulturelt, samfundsmæssigt og socialt, herunder analyse og vurdering af menneskers integration og reintegration, dannelse, socialisation samt kvalificering og behandling.
- Etiske forhold og opdragelsesmål, deres sammenhæng med pædagogiske teorier, herunder værdigrundlag, menneskesyn og samfundsopfattelse, mål, midler og metoder. Iagttagelse, observation, planlægning, tilrettelæggelse og evaluering af det pædagogiske arbejde.
- Børn og unge og voksnes levevilkår, muligheder og begrænsninger set i relation til det aktuelle og fremtidige pædagogiske arbejde. Herunder institutionen i lokalsamfundet, pædagogens rolle og ansvar, institutionens rammer, indretning og øvrige betingelser for det pædagogiske arbejde fx samvær, leg og andre aktiviteter. Forholdet mellem skole og fritid.
- Pædagogiske temaer, fx forskellige aldersgruppers særlige forhold; normalitet og afvigelse; individ, gruppe og samfund; internt og eksternt samarbejde; pædagogens rolle, ansvar og opgaver; forskellige institutionsformers samt skolens formål og funktion generelt og konkret; opsøgende og forebyggende pædagogisk arbejde.
- Udviklings- og forsøgsarbejde, herunder kendskab til forskellige forsknings- og undersøgelsesmetoder.

Bekendtgørelsen fastsætter også de overordnede regler for eksamen, og det er en vigtig pointe i denne sammenhæng at pædagogikfaget med jævne mellemrum gøres til genstand for en ekstern prøve.

Bekendtgørelsen § 18 om eksamen
Uddannelsen afsluttes for den enkelte studerende med tre eksterne prøver, der kan være mundtlige, skriftlige eller praktiske. Mindst én af prøverne skal dog være en individuel skriftlig prøve.
Stk. 2 Prøverne efter stk. 1 tilrettelægges for den studerende sådan, at mindst tre af de fire faggrupper, der er nævnt i § 4, indgår hver med mindst eet fag i en eller flere af prøverne. Ved det enkelte seminarium skal over en årrække alle uddannelsens fag gøres til genstand for prøve.
Stk. 3 Prøverne afholdes i 4. studieår på datoer fastlagt af det enkelte seminarium.

Undervisernes holdninger til fagets rammer
Underviserne er i spørgeguiden til selvevalueringen blevet bedt om at vurdere både *bekendtgørelsen* og det aktuelle seminariums *studieordning* for faget pædagogik, og temaet blev også drøftet på besøgssamtalerne. Det følgende bygger på begge dokumentationskilder.

Der er udbredt enighed om at *bekendtgørelsens fagmål* er meget overordnede og brede, og måske derfor er der heller ikke så mange der kommenterer selve formuleringen af målene. En kritisk vurdering fra nogle undervisere handler dog om at målene ikke lægger op til den selvrefleksion og personlige udvikling der reelt arbejdes med i faget, og at "bekendtgørelsen kan lægge op til mesterlære-agtig formidling og træning" frem for den teoretiske refleksion der også opfattes som centralt i faget.

Der er forskellige vurderinger af hvor hensigtsmæssigt det er at målene er så bredt formuleret. Ét synspunkt er at de brede mål er et gode. Det giver stor frihed for den enkelte underviser, og det giver gode muligheder for at give de studerende indflydelse på indholdet. Underviserne ser det også som positivt at man kan bruge tid på aktuelle debatter og på praksiseksempler som de studerende kommer med. Et andet synspunkt er at de brede mål indeholder en fare. Blandt andet at de mange mulige tolkninger gør faget utydeligt. Alt er muligt, så de har ingen reel indflydelse i det daglige. De tages kun frem i forbindelse med eksamen som udgangspunkt for mødet med censor. Netop eksamensformen problematiseres på de seminarier hvor den daglige undervisning foregår i temaer uden skarpe faggrænser. Når faget ikke har været tydeligt tegnet som fag i løbet af uddannelsen, kan det virke kunstigt pludselig at skulle til eksamen i et fag. Som det bliver udtrykt af en underviser: "Vi prøver at forbinde fagene, og til eksamen er vi så nødt til at fortælle de studerende hvad fagene indeholder".

Studieordningerne på de fire seminarier er ikke ens som det også er beskrevet ovenfor. Undervisernes udsagn bygger derfor på forskellige forudsætninger. Imidlertid knytter de fleste direkte vurderinger sig til de studieordninger der har organiseret undervisningen i tværfaglige temaer. Positive vurderinger af tværfaglig tematiseret pædagogikundervisning er at den øger opmærksomheden om kernefagligheden i pædagogik – og, i de andre fag, at undervisningen bliver mere

ensartet når bekendtgørelsens mål konkretiseres i temaer, og at det svarer godt til pædagogikfaget der i sin kerne er tværfagligt. Men der stilles også forskellige spørgsmålstegn ved denne måde at tænke faget på. Fx at pædagogikfagets kerne bliver svær at adskille fra pædagoguddannelsen generelt, og at det er svært at overskue om man kommer rundt om alle mål. I forlængelse heraf peger nogle undervisere på at den svage studerende kan risikere ikke at opnå en sikker faglig bevidsthed.

Studerendes holdninger til fagets rammer
Ifølge de studerende er det meget forskelligt hvorvidt og hvordan de bliver præsenteret for fagets rammer og mål ved undervisningens begyndelse. Nogle undervisere gør meget ud at præsentere bekendtgørelse, studieordning og også fx hvilke faglige debatter og problemstillinger der rører sig i tiden. Andre deler bare bekendtgørelse og studieordning ud til selvlæsning den første undervisningsgang. Flere studerende opfatter bekendtgørelse og studieordning som abstrakte tekster som det er svært at trænge ind i.

Spørgsmålet om eksamen blev vendt i samtalerne med de studerende på de seminarier der har tværfaglig tematiseret undervisning. Her tegnede sig et billede af at de studerende generelt ikke er helt sikre på hvad det er de bliver prøvet i ved eksamen da det også i forhold til denne situation er svært for dem nogenlunde præcist at udskille pædagogikfaget fra "resten". Men det fremstod ikke som noget der bekymrede dem. De følte sig sikre på at de nok skulle blive rustet til dét der nu engang viste sig.

3.2.5 Sammenfatning
Begrebet "kernefaglighed" støder på mange måder mod den selvforståelse som især undervisere, men til dels også studerende i pædagogik giver udtryk for. Flere undervisere ser det som problematisk både at bruge begrebet "et fag" og at skulle definere en faglig kerne i pædagogikfaget på et pædagogseminarium. Især to holdninger blandt underviserne modsætter sig forestillingen om en kernefaglighed. Den første bygger på at der opstilles en modsætning mellem dét at definere en faglig kerne og så professionsorienteringen. Her ligger en implicit forståelse af at hvis faget får for stor og veldefineret en rolle i sig selv, så vil udsynet til professionen – til praksis - automatisk blive mindre. Og netop praksis fremhæves gang på gang som det væsentligste udgangspunkt for faget. Den anden holdning går på at faget er noget der konstrueres af den enkelte underviser og det enkelte hold; endda af den enkelte studerende på de seminarier hvor pædagogikfaget udfoldes i tematiserede projektforløb. Det er derfor heller ikke muligt at tale om én faglig kerne, kun om faglige kerner der kan variere en del.

At faget ikke er en fast defineret og entydig størrelse bekræftes af de studerende der dels kan have svært ved at pege på hvad pædagogikfaget egentligt går ud på, og dels giver udtryk for at

fagets indhold varierer meget fra underviser til underviser og fra hold til hold. Den generelle modvilje mod at se pædagogik som et fag med en faglig kerne står imidlertid i modsætning til den måde både bekendtgørelse og studieordninger beskriver pædagogik på. Her er der netop tale om *et fag* med egne mål og indholdsangivelser. Diskrepansen mellem den daglige forståelse af faget bliver især tydelig i forhold til eksamen hvor de studerende går op i *faget pædagogik*. En del undervisere beklager da også eksamensformen, mens de studerende ikke udtrykker hverken problemer eller bekymring i forhold til eksamenssituationen. De har en klar fornemmelse af at de gennem undervisningen er blevet rustet til dét der vil blive krævet af dem, om end de ikke har en klar fornemmelse af hvad det er. Denne positive tro på pædagogikfaget bekræftes af dimittenderne der udtrykker en stor tilfredshed med undervisningen set i lyset af deres nuværende praksis.

På trods af forbeholdene mod at beskæftige sig med pædagogikfaget ud fra begrebet faglig kerne tegnes der alligevel en række billeder af faglige kerner blandt underviserne. Det er billeder som *de studerendes personlige dannelse*, *refleksioner over praksis* og *et teoretisk begrebsapparat.* Både studerendes og dimittenders opfattelse af hvad det centrale indhold i pædagogik er, svarer i store træk til undervisernes. Fx kredser de meget om undervisningens skabelse af holdninger. De giver udtryk for at der arbejdes meget med deres "bagage" og deres værdier, og at pædagogikken efterhånden bliver noget der er nærmest integreret i deres identitet. Dette billede tydeliggøres også i de studerendes syn på hvad der er særligt for pædagogik sammenlignet med psykologi der er det nærmest beslægtede fag. Psykologi opfattes som videnskabelig og "autoritativ" sammenlignet med pædagogik hvor man i højere grad selv er med til at definere fagligheden.

De to idealbilleder af pædagogikfagets kerne der kan tegnes blandt underviserne, har på sin vis forbindelse til denne modstilling. I det ene udtrykkes et ønske om at opprioritere den teoretiske viden i undervisningen og fastholde at pædagogik *er* en videnskabelig disciplin. I det andet udtrykkes et ønske om at gå en anden vej, nemlig at gøre faget mere praksisnært ved at samarbejde med konkrete institutioner om forskellige udviklingsprojekter.

Det ser ikke ud til at bekendtgørelsens mål har den store betydning for den daglige undervisning. Underviserne anser målene som så brede at stort set alt kan lade sig gøre, og deres vurderinger adskiller sig kun ved at nogle anser det som et gode, mens andre mener at der ligger en fare i det. En del studieordninger har organiseret pædagogikfaget som tværfaglige temaer, og det vurderes generelt som positivt. Dog er der nogle undervisere der forholder sig lidt tvivlende til om den svage studerende får en tilstrækkelig sikker faglighed.

Forhold der behandles i kapitlet Vurderinger og anbefalinger

- Opfattelsen af fagets kerne, herunder begreberne profession og dannelse
- Variationen i fagets indhold
- Forholdet mellem undervisning og eksamen.

3.3 Teori og praksis

Dette kapitel har fokus på hvilket forhold der er mellem pædagogisk teori og praksis i undervisningen. Forhold kan forstås både som vægtningen af de to dimensioner, men også som hvilken forbindelse der evt. etableres mellem dem i undervisningen. Begreberne teori og praksis er derimod mere komplekse, hvad underviserne også gør opmærksom på i deres selvevalueringsrapporter. Og det har selvfølgelig også kompliceret fremstillingen her. Generelt giver dokumentationsmaterialet ikke mulighed for at sige noget sikkert om hvad der helt præcist ligger i begrebet teori, og hvad der helt præcist ligger i begrebet praksis når de bruges af undervisere og studerende. Om teori kan det kun siges at det er teorier af forskellig art og på forskellige niveauer, mens praksis i hvert fald i de studerendes brug af begrebet ser det ud til at handle om forskellige aspekter af konkret arbejde som pædagog, herunder arbejdet med børn/brugere, konfliktløsning samt samarbejde og kommunikation med forskellige parter. Det følgende skal derfor på ingen måde forestille at være en teoretisk stringent fremstilling, men en fremstilling hvor der tegnes forskellige billeder med udgangspunkt i den måde begreberne bruges på i dokumentationsmaterialet.

Kapitlet indeholder:

- Undervisernes syn på forholdet mellem teori og praksis, herunder både hvordan det reelt forholder sig i undervisningen, og hvordan deres idealforestillinger ser ud
- Studerendes syn på forholdet mellem teori og praksis
- Dimittenders syn på forholdet mellem teori og praksis.

Der er ikke nogen bestemmelser i hverken bekendtgørelsen eller studieordninger der angiver bestemte krav til dette punkt. Der vil derfor ikke være noget afsnit om formelle rammer. Dokumentationen til kapitlet bygger på selvevalueringsrapporterne, samtalerne på besøgene og dimittendundersøgelsen.

3.3.1 Undervisernes syn på teori og praksis

I guiden til selvevalueringen er underviserne blevet bedt om at give et rids af deres centrale overvejelser over forholdet mellem teori og praksis i undervisningen. Temaet er også blevet drøftet i forskellige sammenhænge på besøgene, og det følgende bygger på begge dokumentationskilder.

Ser man først på forholdet mellem teori og praksis forstået som *vægtningen mellem de to dimensioner* så træder en række billeder frem.

Ét handler om at *praksis skal have en fremtrædende plads* i pædagogikundervisningen på et pædagogseminarium. Flere peger på at den helt konkrete sammenhæng skabes via praktikforberedelse, praktikindkald og praktikopgaver, men dette behandles nærmere i kapitlet *Forholdet til praktikken*. Ellers handler det om at trække praksis ind i form af eksempler fra underviserens eller de studerendes egne oplevelser i "den pædagogiske virkelighed", eller at der skal bruges eksempler på helt konkrete pædagogiske arbejdsopgaver i forhold til forskellige målgrupper. Men det er samtidig tydeligt at der indgår meget teoretisk stof i undervisningen, og når praksis så alligevel tillægges en fremtrædende plads, så ligger det ifølge underviserne i at "alle diskussioner hænges op på en stærk forestilling om praksis". Der peges også på en stor respekt for praksisfeltet fra undervisernes side, og det fremhæves som vigtigt at man ikke spiller de kloge på seminariet, men at man anerkender det meget kvalificerede arbejde der finder sted ude på institutionerne.

Et andet handler om at *øge praksisperspektivet ved at trække praktikken længere frem* i uddannelsen og derved gøre det muligt næsten fra starten at bruge de studerendes erfaringer i undervisningen. Dette ses som et behov der er opstået ved at det i forhold til tidligere er blevet mere almindeligt at der blandt nystartede studerende er nogle der ikke har praktisk erfaring med pædagogisk arbejde.

I et tredje billede trækker nogle undervisere det forhold frem at pædagoguddannelsen oplever en øget akademisering der også smitter af på pædagogikfaget. De oplever at *faget er blevet mere teoretisk med fx større fokus på videnskabsteori og skriftlighed*. På den ene side vurderer de det som positivt idet det kan være med til at kvalificere pædagogprofessionen, men på den anden side ligger der også en fare i at faget fjerner sig fra den pædagogiske virkelighed. Nogle undervisere mener at akademiseringen også betyder at der til tider er et meget stort misforhold mellem krav til de studerendes refleksionsniveau og deres faktiske formåen.

Ser man på forholdet mellem teori og praksis forstået som *forbindelsen mellem de to dimensioner* så er det også tydeligt at praksisperspektivet i undervisningen har en stor rolle og tillægges en stor værdi. Men flere undervisere giver også udtryk for at der ikke er en enkelt og umiddelbar sammenhæng mellem teori og praksis. I de følgende tegnes to billeder.

Det ene handler om at undervisning skal *skabe forståelse for selve forholdet mellem teori og praksis*. Undervisningen skal give de studerende indsigt i "mulighederne og begrænsningerne i forhold til at overføre de teoretiske/holdningsmæssige overvejelser til praksis". Nogle taler om at de vil nedbryde forestillingen om at teorier entydigt kan styre praksis. I tillæg til dette peger nogle på at

man også må arbejde med hvad der ligger i begreberne hver for sig, som det bl.a. udtrykkes her: "Teori kan forstås på flere niveauer – og skal introduceres som begreb for de studerende. Ligeså er begrebet praksis mangfoldigt, og der går ikke direkte linjer fra oplevelser i praksis til teoretisk begribelse".

Et andet billede udtrykker en forståelse hvor *teori og praksis ses som forbundne kar*. Det nævnes at teori og praksis selvfølgelig er væsensforskellige, men det er ikke dét der primært fokuseres på. Det er tværtimod opfattelsen af at de gensidigt befrugter og bestyrker hinanden som det også tydeligt udtrykkes i dette citat: "Forholdet mellem teori og praksis er i videste betydning uadskillelige, forstået således at teori henter sin substans og "nysgerrighed" i den praktiske verden. Praksis er ligeledes afhængig af teori, hvis den skal reflekteres og udvikles (…) I den pædagogiske profession kan de to aspekter ses som figur og grund. I forskellige sammenhænge kan der fokuseres på hhv. det ene og det andet".

Betragter man teorien i undervisningen for sig så har den til opgave at *danne analyse- og refleksionsgrundlag for praksis*. Her lægges der vægt på at de studerende får en oplevelse af at de kan anvende teoretiske forståelsesrammer i forhold til praksis. Det handler især om at den enkelte studerende skal blive i stand til at se praksis i et overordnet perspektiv, dvs. løfte praksis op over egne umiddelbare forståelser som det fx udtrykkes i følgende citat: "Den pædagogiske teori kan medvirke til at forhold, som normalt ville være ureflekterede og derfor være overladt til den enkeltes habituelle orientering, kan italesættes, bevidstgøres, og ad denne lange vej – kvalificeres". Med til dette hører også diskussioner om hvor "selvstændigt" teorierne skal stå frem i undervisningen. På den ene side fremhæver nogle at teorier aldrig bør indgå i undervisningen for teoriernes skyld alene; praksis bør altid være med. På den anden side er der nogle der understreger at ikke alt kan relateres til praksis. Fx at det ikke ville være muligt at beskæftige sig med fagets historiske dimension hvis der hele tiden skulle være en direkte forbindelse til praksis.

I forlængelse af overvejelserne over teoriens rolle i undervisningen kan der tegnes et billede af undervisernes *forventninger til de studerendes teoretiske kundskaber:* Underviserne fremhæver at det er vigtigt at de studerende arbejder med tekster for at opnå en faglighed, men at det derimod ikke er så vigtigt hvilke konkrete tekster de læser. Nogle kan læse Foucault, andre må tage udgangspunkt i et fagtidsskrift. Fagligheden ligger i at de studerende får øje på en *kompleksitet* som de ikke kunne se før. Professionssigtet trækkes også her frem i forgrunden idet billedet også viser at der ikke lægges vægt på om den studerende kan gengive hele den teoretiske bygning hos fx Bourdieu eller Foucault, hverken i undervisningen eller til eksamen. Det væsentlige er at den studerende kan tage fat i nogle begreber, fx "habitus-begrebet", og vise at vedkommende kan bruge det på en måde der giver mening i forhold til professionen.

Idealbilleder af teori og praksis
Undervisernes billeder af den ideale undervisning i forhold til teori-praksis spørgsmålet ligger tæt op ad idealbillederne i kapitlet Faglig kerne. Det fortæller at forholdet mellem teori og praksis er et væsentligt omdrejningspunkt for hele definitionen af fagets kerne. Samtidig ligger de også tæt op ad de reale billeder der allerede er beskrevet i ovenstående afsnit.

Et par billeder er imidlertid ikke helt sammenfaldende med de øvrige. Det ene handler om at *undervisningen skal fokusere på kompleksiteten i forholdet mellem teori og praksis*. Et synspunkt er at pædagogik skal fastholdes som en videnskabelig disciplin, og at undervisningen i faget skal foregå på et niveau hvor det er muligt at fastholde at forholdet mellem teori og praksis er komplekst. Et bud er at analysen af denne kompleksitet kan tage udgangspunkt i et citat fra en pædagogisk teoretiker, nemlig "at dem der kan, ved ikke, og dem der ved, kan ikke".

Et andet idealbillede fastholder en forståelse der også udtrykkes i afsnittet ovenfor, nemlig *forståelsen af pædagogisk teori som noget der skal konstrueres i undervisning ud fra hvad de studerende anser som brugbart*.

3.3.2 Teori og praksis set med de studerendes øjne

De studerende er i guiden til selvevalueringen blevet bedt om at beskrive og vurdere hvordan hhv. teori og praksis indgår i undervisningen, og spørgsmålet har også været drøftet på besøgene. Her har de studerende primært beskæftiget sig med hvordan de oplever *vægtningen* af de to dimensioner i undervisningen, men de runder også deres forventninger til *forbindelsen* mellem teori og praksis. På besøgene blev disse spørgsmål også drøftet, og det blev endvidere taget op hvordan de studerende forstår teoriens rolle i undervisningen, og hvilke forventninger der er til deres teoretiske kunnen.

For at starte med de studerendes oplevelse af vægtningen mellem teori og praksis så tegnes der et billede af at *de to dimensioner vægtes nogenlunde ligeligt i undervisningen.* Praksis inddrages meget i forbindelse med praktikopholdene, men de giver også udtryk for at der i forbindelse med gennemgang af teori generelt lægges meget vægt på konkrete erfaringer (både underviserens og de studerendes), brug af cases, brug af gæstelærere fra den pædagogiske praksis, institutionsbesøg mm. Nogle studerende peger på at vægtningen ændres i løbet af uddannelsen sådan at der i starten lægges mest vægt på teori, til at der efterhånden lægges lige stor vægt på både teori og praksis. Særligt opleves den første praktik som et vendepunkt i denne forbindelse.

Ser man på de studerendes opfattelse af forbindelsen mellem teori og praksis så kan der tegnes et billede af en helt klar forventning om at *teori i undervisningen skal have én eller anden forbindelse til praksis*. Nogle taler om at de forventer at teorien kan bruges til at sætte ord på dét de gør som

pædagoger, at kunne formulere sin tavse viden. Andre har et direkte krav om at teorierne skal være noget der kan praktiseres. På den anden side giver nogle studerende også udtryk for at de synes at fx en gennemgang af forskellige pædagogiske teorier, ofte tilrettelagt som en historisk gennemgang, er spændende og relevant.

Hvad angår de studerendes opfattelse af teoriernes rolle og forventninger til deres teoretiske kunnen, så opstår billedet af en undervisning hvor det handler om at *de studerende i højere grad skal give teorierne mening end omvendt*. Teori indgår ikke i undervisningen for teoriens egen skyld; de studerende oplever at der lægges op til at den enkelte kan tilpasse teorien så den giver mening for dem i forhold til professionen. I forlængelse af dette peger nogle på at der lægges mere vægt på hvad den studerende selv opfatter som meningsfuldt og rigtigt, end på fx nye forskningsresultater. De studerende giver udtryk for at teorier i høj grad konkretiseres i forhold til pædagogprofessionen, og nogle ser det som en forventning fra undervisernes side at de formår at integrere pædagogisk teori og begreber i deres egen faglige identitet. Begreberne veksler lidt efter hvad der oppe i tiden. De studerende fremhæver Bourdieus "habitus-begreb" som et der bruges meget i øjeblikket. De studerende opfatter ikke pædagogik som en teoretisk videnskab, men som et personligt arbejde med at opnå handlesikkerhed i praksis. I relation til dette blev det på besøgene drøftet hvorvidt der indgår empiriske undersøgelser i undervisningen. Det mente de studerende ikke at der gør i særligt stort omfang. De mente heller ikke at de ville tillægge empiri en væsentlig anden status end teorier i øvrigt. Holdningen var at man jo altid kan stille spørgsmål til en undersøgelse, og at det vigtigste er at finde frem til hvad man selv mener.

3.3.3 Dimittenders syn på teori og praksis i undervisningen

Dimittenderne er ikke specifikt blevet spurgt om deres syn på forholdet mellem teori og praksis i undervisningen, men de har, i begrænset omfang, været omkring temaet i forbindelse med andre spørgsmål.

Dimittenderne tegner et billede af at *undervisning der kombinerer teori og praksis, er god undervisning*. Kombinationen angår både vægtningen, dvs. at begge dele skal indgå og bearbejdes i undervisningen, og forbindelsen mellem de to dimensioner, dvs. at der skal skabes en sammenhæng mellem dem. Et synspunkt er at underviseren bør kunne relatere teorierne til mange typer konkret praksis.

Om teorien i undervisningen siger dimittenderne at de oplevede det som *positivt at blive præsenteret for mange forskellige pædagogiske retninger*. Og i forbindelse med dette kan der tegnes et billede af at man gennem undervisningen i teori får mulighed for selv at sammensætte en pædagogisk forståelse. Det udtrykkes af en dimittend på denne måde: "Vi har lært at vi skal plukke ud der hvor vi synes at vi kan bruge noget. Og så tilpasse det til os selv og det sted hvor vi arbejder".

3.3.4 Sammenfatning

Et fællestræk ved de billeder der tegner undervisernes syn på forholdet mellem teori og praksis, er at praksisperspektivet står meget tydeligt frem. Det sker konkret ved at praksis hele tiden er med – i underviserens og de studerendes hoveder, i diskussionerne, i cases og ved opgaver og forløb i forbindelse med praktikken. Og underviserne understreger at de anser dette for meget vigtigt, rigtigt og nødvendigt. Imidlertid er der også nogle undervisere der peger på tendensen til en akademisering, og dermed en øget teoretisering, af faget. De mener at det på den ene side kan kvalificere professionen, men at det på den anden side kan fjerne faget fra den pædagogiske virkelighed. Også i forhold til anvendelse af teorier i undervisningen er praksis i høj grad med.

Overordnet beskrives teoriernes rolle som det at de skal danne analyse- og refleksionsgrundlag i forhold til praksis, og at teorier aldrig bør indgå i undervisningen for teoriernes egen skyld. Mere konkret bruges teorier og andet fagstof til at åbne de studerendes øjne for *kompleksitet*, og målet er ikke at de studerende kan gengive hele teoretiske bygninger, men at de tager nogle begreber de anser for brugbare - som giver mening i forhold til dem selv og deres professionsforståelse. De studerendes og dimittendernes beskrivelser og vurderinger af forholdet mellem teori og praksis er stort set sammenfaldende med underviserne. Det fremstår klart at de også oplever teori som noget ikke-autoritativt, men som noget man selv tildeler mening i relation til praksis. Teoretiske begreber kan i den proces blive til meget personliggjorte begreber. De studerende oplever ikke at der indgår empiri i undervisningen i væsentligt omfang, og de ser også deres egen afklaringsproces som vigtigere end resultater fra en empirisk undersøgelse.

Der kan muligvis være en tendens til at de studerende tænker lidt mere redskabsorienteret end underviserne. Det vil sige at de i nogen grad forventer at teorien skal anvise hvordan de skal handle i praksis. Dette kan være en årsag til at nogle undervisere tegner et idealbillede af en undervisning der i højere grad sætter fokus på det komplekse i forholdet mellem teori og praksis. Og det med en understregning af at pædagogikfaget skal fastholdes som en videnskabelig disciplin.

Forhold der behandles i kapitlet Vurderinger og anbefalinger

- Teoriers og begrebers status i undervisningen
- Holdningen til empirisk materiale.

3.4 Forholdet til praktikken

Dette kapitel handler om hvilket forhold der er mellem undervisningen i pædagogik og de studerendes praktikophold i løbet af uddannelsen. Spørgsmålet er om der i undervisningen skabes forbindelse til praktikken, og i givet fald hvordan?

Kapitlet indeholder:

- Forholdet mellem praktik og pædagogikundervisning set med underviserøjne
- Forholdet mellem praktik og pædagogikundervisning set med studerendes øjne
- Formelle rammer for forholdet mellem undervisningen i pædagogik og praktikken.

I dimittendundersøgelsen er der ikke nogen væsentlige pointer der angår forholdet mellem undervisning og praktik, så den inddrages ikke i dette kapitel. Dokumentationen til kapitlet består af selvevalueringsrapporterne og af samtalerne på besøgene.

3.4.1 Undervisernes syn på forholdet til praktikken

Underviserne er i selvevalueringsguiden blevet bedt om at beskrive og vurdere forholdet mellem undervisningen i pædagogik og praktikken i uddannelsen. Det er et punkt der fylder meget i selvevalueringsrapporterne, og det har også været behandlet i alle samtalerne på besøgene.

Overordnet set lægger underviserne meget vægt på at der skal være forbindelser mellem pædagogikundervisningen og praktikken, og at de studerendes praktikerfaringer spiller en stor rolle i undervisningen. Som beskrevet i kapitlet Teori og praksis så ser underviserne på undervisning i forbindelse med praktikken som et oplagt mødested for teori og praksis. Nedenfor tegnes forskellige billeder der handler om dette, men også nogle der anlægger andre synsvinkler.

Et billede viser at der arbejdes meget konkret med at skabe forbindelse mellem undervisningen og praktikken. Billedet viser en forholdsvis formaliseret tilknytning til praktikken delt ud på aktiviteter både før, under og efter praktikopholdet. Før praktikken bruger nogle undervisere cases, artikler mm. der er relevante i forhold til de studerendes praktikområder. Nogle gennemgår konkrete metoder, fx til iagttagelse af børn, nogle giver de studerende en praktikforberedende opgave, og nogle arbejder med målformuleringer, pædagogers kompetencer, arbejdsmiljø, supervision mv. Under praktikken bruges praktikbesøg, vejledning og indkald til at udveksle erfaringer, dele oplevelser og til overvejelser af forholdet mellem teori og praksis. Efter praktikken bruger nogle undervisere at lade de studerende arbejde med egne spørgsmål og cases fra praktikken, og nogle lader de studerende lave skriftlige praktikopgaver.

Et andet billede viser en opfattelse af at praktikken er et mere rigtigt omdrejningspunkt for pædagogikundervisningen end en videnskabelig eller akademisk tilgang. Heri ligger at praktikken i høj grad skal være udgangspunktet for undervisningen; at den skal være styrende for den viden der formidles og diskuteres. Nogle undervisere vil gerne videreudvikle dette idet de mener at undervisningen i forbindelse med praktikken er alt for bundet til seminariets og undervisernes syn på hvad der er vigtigt at vide. Andre formulerer det på den måde at der altid skal være en sammenhæng

mellem dét de studerende har behov for at reflektere over, og så den viden som undervisningen "tilbyder".

I et tredje billede fokuseres der på undervisning og praktik som forskellige læringsrum. Heri ligger overvejelser over forskelle på hvad de studerende kan lære i undervisningen, og hvad de kan lære i praktikken. En opfattelse er at praktikken primært handler om tilegnelse af håndværksmæssige færdigheder, og at de studerende her vil være interesserede i brugsværdien af dét de har lært i pædagogikundervisningen. I modsætning til dette er undervisningen "løsrevet fra hverdagens handletvang", og dette ses som forudsætning for at man kan forholde sig diskuterende til "fagets historiske viden, sin egen forståelse, sit menneskesyn og de pædagogiske metoder". Netop derfor er det også i undervisningen at idealerne kan dannes og holdes i hævd.

Et fjerde billede tegner en mere negativ holdning til forholdet mellem praktik og undervisning. Her handler det bl.a. om at erfaringer fra praktikken kan besværliggøre undervisningen i pædagogik. Nogle undervisere ser et problem i at studerende kan komme tilbage fra praktikken med en række meget skråsikre holdninger og normer som er bundet til den konkrete praksis de har været ude i, og som de ikke er interesserede i at diskutere eller reflektere. Noget nogle underviserne betegner som "ren praktisisme", mens andre kalder det en "lønarbejder-fagidentitet". Én af underviserne har i sin selvevalueringsrapport medtaget et meget konkret eksempel på bl.a. denne problemstilling, men også på forskellige aspekter af de øvrige billeder der er tegnet: "To studerende fremlægger fortællinger fra deres institutioner som fremstår meget autoritære og svære at finde mening med. En fortæller bl.a. at børnene i en børnehave ikke må snakke sammen under frokosten, og at madkassen, når de er færdige, skal gemmes under stolen, fordi børnene ellers kan finde på at køre rundt med dem på bordet, og det larmer. Disse fortællinger er både frugtbare og problematiske. Det frugtbare handler om at forskelligheder og begrundelser træder tydeligt frem. Dilemmaerne står klart frem, og mange studerende reagerer, og der starter en heftig debat. Det problematiske er at de to studerende, som fremfører disse lidt usædvanlige fortællinger reagerer ved at gå i forsvarsposition og forsvarer deres praktiksteder og de pågældende normer og regler. De er glade for deres praktiksteder og føler måske at disse bliver nedgjort af deres medstuderende (måske også af mig, hvem ved??). Omvendt mener jeg dog nok at denne lidt ubehagelige situation for de to studerende er at foretrække frem for at disse normer og regler i den pædagogiske praksis får lov til at leve uanfægtet videre, uden at den studerende bliver provokeret til at reflektere og stille konstruktive kritiske spørgsmål".

Idealbilleder af forholdet til praktikken
Forholdet til praktikken er ikke et emne der berøres i særlig stor udstrækning i undervisernes idealfortællinger, men synspunkter der involverer praktikken, kan også findes i kapitlet Teori og praksis. Ét idealbillede tegnes med udgangspunkt i en vision om at de studerende i sidste del af uddannel-

sen arbejder med et større projekt i samarbejde med en institution e.l., og det går ud på at de studerende skulle kunne afløse den sidste praktikperiode ved at arbejde videre med deres projekt. Et andet billede handler om at afkorte de lange praktikperioder eller flytte noget af pædagogikundervisningen til praktikindkaldene for at sikre muligheden for at teori og praksis umiddelbart kan kobles.

3.4.2 De studerendes syn på forholdet til praktikken

De studerende er i spørgeguiden til selvevalueringen blevet bedt om at komme med deres bud på hvordan de ser forholdet mellem undervisningen og praktikken, og spørgsmålet er også blevet drøftet på besøgene.

Generelt oplever de studerende at der i undervisningen bliver lagt meget vægt på praktikken, og at deres erfaringer herfra i høj grad inddrages. De studerende sætter meget pris på det, og de giver udtryk for at jo mere deres erfaringer inddrages, des bedre. De studerende kommer med forskellige udsagn der angår dels begrundelser for hvorfor det er udbytterigt at arbejde med praktikken i undervisningen, dels refererer til konkrete positive erfaringer med at gøre det, og dels perspektiver i forhold til at gøre det endnu bedre.

De studerende fremhæver mange forskellige begrundelser for hvorfor det er godt at trække praktikken ind i undervisningen. Nogle peger på at det er lettere at forstå teori når den kan sættes ind i en praktisk pædagogisk sammenhæng. Andre fokuserer på det positive i at sprogliggøre handlinger og begrundelser for handlinger. Andre igen mener at undervisningen bliver mere vedkommende og forpligtende. De studerende peger også på at det er meget udbytterigt i fællesskab at analysere og reflektere over hinandens erfaringer, og de ser deres medstuderendes erfaringer som en god mulighed for at lære om fx andre institutionstyper end dem de selv kender.

I forhold til konkrete erfaringer med hvordan praktikken inddrages i undervisningen fortæller nogle studerende meget begejstret om brug af "forumteater": "I forumspillet er det vores egne praktiske selvoplevede eksempler, vi har med. Det bliver nærværende og kropsliggjort. Det konstruerede rum skaber tryghed – der er plads til at handle, fejle, og der er ikke nogen facitliste". Andre studerende fortæller om brug af debatoplæg med selvvalgte problemstillinger, dilemmaer og om hændelser der har undret eller foruroliget dem.

Nogle studerende problematiserer undervisningens mulighed for at nå både at give dem indsigt i normalområdet og i specialområdet. I den forbindelse peger de på at man i højere grad kunne målrette praktikforberedelsen og teoriindkaldene efter forskellige institutionstyper. Andre synes at de oplever en form for forskudt læring i forhold til hvornår praktikerfaringerne inddrages. De mener at deres viden bliver brugt lidt for spredt, og at den kunne udnyttes bedre i undervisningen.

Endelig er der nogle der har fat i et specifikt ønske om at undervisningen i forbindelse med praktikken fokuserede mere på det kollegiale samspil/samarbejde i den pædagogiske virkelighed.

3.4.3 Formelle rammer for forholdet til praktikken

I bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen er de formelle rammer for praktikken fastsat, og § 7 stk. 3 fastlægger at der skal skabes sammenhæng mellem de studerendes praktik og seminariets undervisning:

> "Praktikstederne og seminariet samarbejder med henblik på at opfylde praktikkens formål og skabe sammenhæng mellem uddannelsen på praktikstedet seminariets undervisning i alle fag/faggrupper".

Seminarierne fastlægger i deres studieordninger de nærmere bestemmelser for praktikken, herunder sammenhængen mellem de studerendes praktik og seminarieundervisningen i forbindelse med praktikperioderne. De fire seminariers bestemmelser lyder således:

Seminarium A

"I løbet af praktikperioderne indkaldes de studerende til undervisning på seminariet, jf. bekendtgørelsens §7, stk.7. I øvelsespraktikken er der to indkald af henholdsvis 2 og 3 dages varighed, og i hver af de lønnede praktikperioder er der to indkald af hver 5 dages varighed. Formålet med indkaldende er at opretholde de studerendes fortsatte tilknytning til seminariets studiemiljø og underbygge sammenhængen mellem seminariets undervisning og den viden og erfaring, der er indhentet i praktikken".

Seminarium B

"I praktikperioderne indkalder seminariet de studerende til undervisning med det formål at supplere uddannelsen på praktikstedet. I øvelsespraktikken er der én uges indkald, og i de lønnede praktikperioder er der to ugers indkald. Indkaldende kan fordeles over den enkelte praktikperiode".

Seminarium C

"Ved uddannelsens tre praktikperioder er forløbene tilrettelagt sådan, at praktik og undervisning på seminariet er koblet sammen gennem Metodekurserne (...) Ca. tre uger efter praktikken er påbegyndt, arrangerer seminariet gruppeindkald med deltagelse af studerende og deres praktikvejledere".

Seminarium D

"De tre praktikperiode, der er i uddannelsen, indbefatter hver især en forberedelsesperiode inden praktikken starter, et antal teoriindkaldsdage undervejs (hhv. 5 dage i øvelsespraktikken, 10 dage i hver af halvårspraktikkerne) og en opsamlingsperiode, når praktikken er afsluttet."

Bekendtgørelsen indeholder krav om at der skal trækkes på sammenhængen mellem teori og praktik (praksis), og at de studerendes erfaringer skal inddrages.

Som det fremgår er det ikke kun pædagogikundervisere der er forpligtet til at samarbejde og skabe med praktikken, men dokumentationsmaterialet viser at underviserne i pædagogik lægger meget vægt på dette samarbejde og ser indkaldene som en meget væsentlig del af undervisningen.

Vurderinger af rammer og vilkår i forbindelse med praktikken
Nogle af underviserne er i deres selvevalueringsrapporter inde på de forskellige rammemæssige og strukturelle betingelser for samarbejdet med praktikken. De tager fat i følgende forhold:

- Den lønnede praktik. Nogle undervisere mener at der er en stor risiko for at det uddannelsesmæssige perspektiv bliver glemt eller tilsidesat når den studerende indgår som en del af personalenormeringen.
- Organisatoriske vanskeligheder. Nogle undervisere peger på problemer i forbindelse med amtets rolle, normeringer, manglende uddannelse af vejledere mm.
- Uddannelsens karakter af generalistuddannelse med sigte mod både normal- og socialpædagogikken. Nogle undervisere peger på at det er vanskeligt at tilpasse undervisningen til forskellige institutionstyper, og at institutionerne derved bliver en meget vigtig meduddanner i forhold til at give de studerende specialistviden.

3.4.4 Sammenfatning

Både undervisere og studerende lægger meget vægt på at der skal skabes sammenhæng mellem praktikken og seminarieundervisningen hvilket bekendtgørelsen også indeholder krav om. De er også meget enige om at denne sammenhæng rent faktisk skabes på meget tilfredsstillende vis som en del af pædagogikundervisningen. En enkelt problemstilling som de to grupper er fælles om at fremstille, er at det kan være vanskeligt at give de studerende tilstrækkelig indsigt i både normal- og socialområdet efter at uddannelsen er blevet en generalistuddannelse. Det eneste forbehold der trækkes frem i forbindelse med praktikkens betydning for undervisningen og omvendt, er nogle underviseres påpegning af at praktikken kan skabe nogle bestemte holdninger eller en bestemt fagidentitet der ikke harmonerer med det som undervisningen forsøger at skabe. En underviser har beskrevet et konkret eksempel på dette hvor nogle studerende kom hjem fra praktikken med en holdning til børnenes spisning som ikke blev accepteret af resten af holdet og underviseren. Underviseren vurderer situationen som meget problematisk. Ellers er de få negative vurderinger knyttet til nogle af de rammer og vilkår som samarbejdet med praktikken er underlagt.

3.5 Undervisningsformer

Dette kapitel beskæftiger sig med de undervisningsformer der anvendes i pædagogikundervisningen.

Gennemgangen af dokumentationen falder i fem dele:

- Undervisernes syn på undervisningsformer, herunder real- og idealfortællinger
- De studerendes syn
- Dimittendernes syn
- Ledelsernes syn
- De formelle rammer for undervisningsformer.

Undervejs inddrages indtryk fra besøgene med henblik på at nuancere eller bekræfte udsagn fra selvevalueringsmaterialet. Kapitlet afsluttes med en sammenfatning af dokumentationen, og der peges på problemfelter.

3.5.1 Undervisernes realfortællinger

I undervisernes fortællinger om den virkelige undervisning i pædagogik fremstilles mange forskellige typer af forløb. Både forløb og undervisning af længere og kortere varighed – varierende fra et helt semester over et par ugers undervisning og ned til et par timers undervisning. De beskrevne forløb er også forskellige i den henseende at de har været mere eller mindre fokuserede på pædagogikfaget. Nogle forløb har været flerfaglige projektforløb, og andre forløb har været tættere på at være fagopdelt undervisning i pædagogik, fx i forbindelse med et praktikindkald. Det gør det vanskeligt at sige noget præcist om omfanget af de forskellige undervisningsformer, og alligevel tegner der sig nu et mønster af variationen af undervisningsformer og i store træk hvilke der anvendes mere end andre.

Den typiske undervisning

De typiske undervisningsformer i pædagogikundervisningen er som nævnt svære at indfange, netop fordi der mange gange ikke er tale om 'ren' pædagogikundervisning, men ofte et tematisk forløb bestående af flere fagområder. Undervisningen er organiseret på forskellige måder på de fire seminarier; på to af seminarierne er undervisningen tilnærmelsesvis projektorganiseret uden at det betyder at al undervisning er projektorganiseret, mens undervisningen på de to andre seminarier inden for de seneste par år er blevet organiseret tematisk, uden at det dog betyder at der slet ikke undervises fagopdelt.

På de seminarier hvor undervisningen tilnærmelsesvis er projektorganiseret, og hvor de beskrevne forløb er lange, er det svært ud fra fortællingerne at danne sig et indtryk af omfanget af forskellige undervisningsformer der anvendes. I mange af de beskrevne projektforløb synes der at være tale om relativt mindre traditionel undervisning forstået som klasseundervisning, og relativt mere undervisning forstået som vejledning knyttet til projekterne. På de to seminarier hvor undervisningen er tematisk organiseret, finder der også stadig fagopdelt undervisning sted.

Det er derfor vanskeligt at tegne et entydigt billede af 'den typiske undervisning' i pædagogik på pædagoguddannelsen. Den samlede dokumentation vidner om varierende og forskellige undervisningsformer hos den enkelte underviser, fra underviser til underviser og fra seminarium til seminarium. Flere steder er der eksempler på at flere undervisere varetager undervisningen sammen – i teams i forbindelse med undervisning i temaer hvor forskellige faglige vinkler skal belyses. At undervise flere sammen finder underviserne positivt.

Eksempler på undervisning fra fortællingerne
Som eksempler på konkret undervisning følger nedenfor to fortællinger fra selvevalueringerne. De to fortællinger illustrerer på hver sin måde aspekter ved undervisningsformerne. Begge fortællinger drejer sig om undervisning der strækker sig over en dag.

Det ene eksempel er et billede på undervisernes kritik af, hvad de kalder 'stordriftsmodellen', hvor der netop anvendes en forelæsningsform. Fortællingen siger noget om konteksten for undervisningsformen set med underviserøjne: "Jeg står overfor 55 studerende. Vi skal opholde os i dette foredragslokale hele dagen. Vi må ikke åbne vinduerne, for så virker termostatreguleringen ikke, siger pedellerne. Men vi forbruger hurtigt ilten, og det føles ikke, som om der kommer nyt ind. Der er kommet borde ind i lokalet, store brede borde, som optager meget plads. Det gør at de bagerste sidder måske 20 meter fra mig. Jeg skal tale højt og tydeligt hele dagen, og hvis de studerende har spørgsmål og kommentarer, skal de også tale højt og tydeligt, men det er de ikke gode til. Måske er det min egen fejl, at jeg synes jeg har så meget vigtigt at sige til de studerende. Men det er ikke min fejl, at de timer, vi har til rådighed, er for få. Det får os til langsomt at acceptere 'stordriftsmodellen' – foredrag for store hold, envejskommunikation, og nogle gange foredrag en hel formiddag (4 lektioner i rap) (…)

Målene med denne dag, som er en del af temaet 'livshistorie', det første tema på 1. semester, er at vise de studerende, at der er mange måder at tænke om, hvad vi mennesker er for nogle indretninger. (…) Med så mange studerende er det svært at gøre andet end at stå ved tavlen og docere. Man kan da godt få en snak i gang ind imellem, men det viser sig som sædvanlig, at det er de samme 7, der siger noget under disse omstændigheder. Jeg kan krydre forestillingen med indlagte gruppearbejder, hvilket jeg også gør – men det bliver aldrig til en undervisningssamtale.…

Kl. 15 er vi alle dødtrætte, jeg selv ikke mindst. Bagefter siger flere studerende til mig, at før jeg startede mit forløb med dem troede de, at de vidste, hvad de troede på - nu var de forvirrede. Det bliver jeg glad for at høre. Så virkede det alligevel."

Det andet eksempel beskriver på den anden side undervisning for en mindre gruppe studerende og med mere variation i undervisningsformerne. Undervisningen forløber også i dette eksempel over en dag: "Kl. er 9.00. Jeg ankommer til undervisningslokalet med stabler af mapper, bøger, bånd og båndafspiller, papirer til uddeling og et velforberedt oplæg. 16 studerende sidder i lokalet med kaffekopper, morgenmad og vådt hår. Overskriften er moderniteten og pædagogik i et historisk perspektiv. Dagens tekst er 'Alt fast og solidt fordufter – nation og civilisation i den moderne verden' af Uffe Østergård. Målet er at vi skal forsøge og komme bagom begrebet modernitet og diskutere temaet i lyset af tidens pædagogiske, med særligt fokus på begrebet selvforvaltning. Jeg begynder undervisningen med et udpluk fra en indspilning af Wagners 'Tristan og Isolde'. Kl. 9.10: En studerende mere ankommer. Godmorgen, vi er netop gået i gang med … Kl. 9.20: To studerende ankommer med den sidste bus. Godmorgen og …. Musikken spiller videre. Lyt. Nogle nyder tydeligt den uvante lyd – opera! Sidder med lukkede øjne og henførte smil. Andre gaber, larm – lad os høre noget rigtig musik! Musikken er færdig, enkelte af de tilstedeværende aftaler at ville gå til opera sammen. Jeg kobler ud fra teksten musikken til modernitetsbegrebet. Med en stiksords-overhead på projektoren, holder jeg et kort oplæg om begreberne modernisme, det moderne og modernitet set i en historisk kontekst med fokus på år 1789, 1945 og 1989 (en lektion). Mange har en meget lille historisk indsigt. Og har derfor svært ved at relatere årstallene til noget konkret og genkendeligt. De stille piger eksisterer også på pædagoguddannelsen, holdet har sit eget hierarki og det tager tid at aflære folkeskolens opdragelse, hvor læreren som regel har ret."

Herefter fortæller underviseren om hvordan der udleveres spørgsmål, og de studerende arbejder i grupper i en lektion: "Der diskuteres ivrigt, alle deltager. Der tages referat af gruppediskussionen, som fremlægges for resten af holdet. Dagen afsluttes med fælles diskussion af spørgsmålet om den moderne pædagogs kompetencer og begrebet selvforvaltning. Der er en tendens til at de samme fem studerende deltager aktivt i plenum". Som forberedelse til næste gang beder underviseren de studerende om at forberede sig i digterisk formsprog.

Begge eksempler vidner om mange overvejelser om den praktiske tilrettelæggelse af undervisningen og understreger forskelle i tilgangen til undervisningen fra underviser til underviser, og fra seminarium til seminarium. I det første eksempel fortælles der om næsten en hel dags forelæsning for en stor gruppe studerende, mens det andet eksempel beskriver undervisning for en mindre gruppe studerende, ligeledes over en dag, men umiddelbart med mere variation i aktiviteterne. Eksemplerne illustrerer at der er forskel på undervisningsformerne fra underviser til underviser.

Derudover viser eksemplerne nogle af de "baggrundsfaktorer", så som fremmøde, antal studerende, lokaleforhold, timeplacering osv., som de valgte undervisningsformer påvirkes af.

Forelæsninger
Forelæsning er en arbejdsform der nævnes af undervisere på alle fire seminarier. Særligt i forbindelse med tematiseret undervisning, som finder sted på de fire seminarier, bruges forelæsninger typisk. Fordelen ved forelæsning, set med undervisernes briller, er at man kan gennemgå meget stof på relativt kort tid.

De gange forelæsninger nævnes i selvevalueringsmaterialet, er det dog næsten altid med forbehold. Det er ikke en undervisningsform man er stolt af, men snarere en form man bruger af nødvendighed. Et gennemgående træk er at alle undervisere erkender at forelæsninger med mange studerende til stede på samme tid umuligt kan resultere i en decideret samtale og ikke åbner mulighed for den samtale mange opstiller som idealet for undervisningen. Grunden til at underviserne med deres eget udtryk 'forfalder' til forelæsning, er at der er for meget der skal gennemgås.

De studerendes deltagelse
De studerendes deltagelse i undervisningen belyses i ovenstående to eksempler, hvor begge undervisere må indrømme at det er den samme lille gruppe studerende som er aktive i undervisningen.

På den anden side er der i dokumentationen også eksempler på at underviserne fremhæver studerendes aktive indsats, fx på besøget på et af de seminarier hvor undervisningen er tilnærmelsesvis projektorganiseret. Her blev de studerendes aktive deltagelse i undervisningen fremhævet. Der tegner sig således ikke et entydigt billede af de studerendes deltagelse.

Roller i undervisningen
I undervisningen spiller både de studerende og til underviseren roller. Hvordan opfatter underviserne hhv. deres egen og de studerendes rolle? Ud af undervisernes fortællinger om undervisningen kan man læse forståelser af rollefordelingen. Et eksempel på hvordan en underviser ser denne fordeling, lyder: "Min ideale forestilling herom handler om, at i voksenpædagogik må man som lærer og studerende respektere hinandens roller som hhv. den der ved noget, som den anden har brug for at få del i. Disse roller skal man ikke selv insistere på, men man skal have dem tildelt af den anden."

Citatet udtrykker en opfattelse af at underviseren ved mest, og at den studerende ved mindre, og at begge parter må acceptere og respektere den rollefordeling. Underviseren mener at kunne forlange at blive tildelt rollen som den der ved noget, samtidig med at underviseren selv tildeler de

studerende en rolle som afhængige af sin viden. En opfattelse der uden tvivl har indflydelse på hvilke undervisningsformer man som underviser kan forestille sig at anvende.

At der imidlertid kan være en tendens til blandt studerende at opfatte underviseren som den der ved mest, ses i andre tilkendegivelser om underviserrollen. Undervisning der er mere projektorganiseret, og hvor underviserens rolle ofte har karakter af vejledning, fordrer naturligvis også en anden rolle for de studerende. Men den rollefordeling er ikke ligetil. Mange af de studerende der starter på uddannelsen, har en forventning om 'rigtig' undervisning i betydningen "at få lektier for og få traditionel kateder-tankpasserundervisning" eller "fagopdelt klasseundervisning", som en underviser skriver. Og når de studerende møder en helt anden arbejdsform end den de forventer, skaber det frustration og skuffelse. De studerende har svært ved at påtage sig en anden studenterrolle end den der knytter sig til traditionel klasseundervisning. Det er en problemstilling der er blevet rejst flere gange af undervisere i selvevaluering og på besøgene, at de studerende skal lære at studere.

Også i denne sammenhæng er det således vanskeligt at pege på den typiske eller gennemsnitlige opfattelse af rollerne i undervisningen. At der eksisterer forskellige opfattelser er sikkert, men hvor stor variation i opfattelserne er svært at sige præcist.

3.5.2 Undervisernes idealfortællinger

I guiden til selvevaluering er underviserne også blevet bedt om at udarbejde en idealfortælling om undervisningen i pædagogik. Opgaven er blevet grebet forskelligt an. Nogle undervisere har ikke skrevet om den ideale undervisning fordi de ikke mener den findes. Andre har ikke lavet beskrivelsen af den ideale undervisning fordi de enten mener deres virkelige undervisning er tæt på at være ideel, og/eller fordi de mener at en idealfortælling blot ville være en gennemgang af hvordan man implementerer bekendtgørelsens mål.

De undervisere der har beskrevet den ideale undervisning – og det er trods alt flertallet – giver udtryk for en gennemgående målsætning om at undervisningen skal være eksemplarisk, eller som udtrykt af nogle undervisere, 'pædagogisk'. En underviser sætter målsætningen om at være pædagogisk på spidsen: "Hvis undervisningen på seminariet udelukkende er lærerstyret og autoritær – kan det måske afspejle sig i en praksis, hvor pædagogen ser sig selv om den, der skal styre og bestemme indhold i aktiviteterne. Undervisningsformen såvel som læreren er rollemodeller, og det er vigtigt at være bevidst om dette – og også at sætte fokus på det, f.eks. ved at introducere teorier om læring og begreber som skjult læreplan og metalæring".

På denne måde eksisterer der en opmærksomhed blandt underviserne om at den praksis de selv udøver som undervisere, i sig selv kan være en rollemodel for den studerende. Det er blot et

blandt mange eksempler på at underviserne i høj grad overvejer hvordan de – bl.a. gennem undervisningsformerne – kan rette sig mod den praksis de pædagogstuderende skal mestre som færdiguddannede.

Fortællingerne kan i grove træk kategoriseres i tre billeder på den ideale undervisningsform; undervisningen som laboratorium, undervisningen som dialog og endelig undervisningen som det fælles projekt. Billederne udelukker ikke nødvendigvis hinanden, men supplerer snarere hinanden ved at beskrive forskellige aspekter ved undervisningen.

Det første billede er *undervisningen som laboratorium eller eksperimentarium*. Det er et billede der optræder nogle gange i undervisernes fortællinger som en beskrivelse af det ideale læringsrum. En skriver fx: "Det ideelle er for mig at skabe en undervisning, der er så virkelighedsnær pædagogens reelle opgaver og udfordringer som muligt. … Billedet kunne også gå på, at der skal arbejdes meget som i et laboratorium frem for en masse doceren fra auditoriet".

Undervisning som et laboratorium sættes op som en modsætning til undervisning som forelæsning. Pointen er først og fremmest at markere en forskel mellem en hovedsagelig lærerstyret aktivitet og en hovedsagelig studenterstyret aktivitet. For det andet, som følgende citat viser, ligger der også i billedet af undervisningen som et laboratorium at undervisningsformerne bør være varierede: "Den ideale læringssituation mener jeg opstår i et eksperimentarium. Et rum hvor tryghed kombineret med personlig og faglig udfordring, eksperimenteren med egne synspunkter og holdninger, i et rum hvor afprøvning og formulering af nytilegnet faglig viden kan foregå i en vekselvirkning, i et rum hvor der er mulighed for at inddrage forskellige undervisnings- og arbejdsmetoder".

Det andet billede er *undervisningen som dialog*. Det er et synspunkt der går igen i undervisernes idealfortællinger, at undervisningen ideelt set baserer sig på dialog og samtale – (igen) i modsætning til doceren, forelæsning og envejskommunikation som ikke anses som værende befordrende for de studerendes læring. En underviser skriver om dialogen således: "Det er vigtigt (for mig) at der ud over mit oplæg er en livlig og fremadrettet dialog hvor vi bruger vores faglighed, i såvel viden om egen praksis som i teoretiske refleksioner. Det er i dialogen at vi får afprøvet om vi kan argumentere for vore holdninger."

Forklaringen på at dialog og samtale fremhæves i idealfortællingerne, er at underviserne har vanskeligt ved at skabe rum for den i den virkelige undervisning. En underviser skriver fx: "Undervisningssamtalen er snart en uddød art. Men jeg finder den nødvendig. Når vi står over for disse store forsamlinger, bedriver vi egentlig det, Paulo Freire kaldte 'sparekassepædagogik'. Der er ingen mulighed for samtale, der er ingen mulighed for afprøvning af argumenter, ingen konfron-

tation mellem forskellige holdninger, de studerende får ikke mulighed for at fordøje, reflektere, sammenholde med eget menneskesyn. (…) Vil vi lave en ideel pædagogikundervisning, må den bygge på undervisningssamtalen. Der skal læses og forstås, der skal diskuteres og fordøjes, der skal sammenlignes og konfronteres. Kun sådan bliver den teoretiske, faglige udvikling forbundet med den personlige udvikling".

En anden underviser fremhæver det samme problem med det ideale over for virkelighedens betingelser: "Den gode undervisningssituation er, når begejstring, engagement og især deltagelse er i centrum af undervisningen, når dialogen og debatten fordeler sig på alle studerende på klassen. Dette er en utopisk fordring for forelæsninger for et optag. De studerendes deltagelse i undervisningen er et aktiv".

Det tredje billede på undervisningen som man finder i undervisernes idealfortællinger, er ønsket om *undervisning af flere undervisere*. Synspunktet handler både om det læringspotentiale der ligger i at kende andre underviseres undervisning, og på den anden side den dynamik og sammenhæng det kunne skabe at undervise flere sammen. En underviser skriver: "Den ideelle undervisning ville endvidere indeholde et meget mere udbygget kendskab til de andre læreres undervisning, dette ville muliggøre at vi faktisk kunne gøre pædagogik til et syntesefag ved at pege på de elementer fra den øvrige undervisning som de studerende kunne bringe i spil i faget pædagogik". En anden underviser udtrykker det således: "I den ideale undervisning er der to lærere (eller måske tre) til stede fordi det kan give et dynamisk samspil hvor man kan supplere og provokere hinanden, og stille spørgsmål til hinanden, som opfordrer de studerende til at følge efter".

Ønsket om at være eksemplarisk i sin pædagogikundervisning er som nævnt et gennemgående tema i undervisernes idealfortællinger. De tre billeder præsenteret ovenfor er eksempler på hvordan underviserne forsøger at være eksemplariske. Billederne illustrerer undervisernes egen standard eller egne mål for god undervisning. I sammenfatningen til slut i dette kapitel vil undervisernes idealbilleder på undervisningsformer blive sammenholdt med deres realfortællinger.

3.5.3 De studerendes syn på undervisningsformer

De studerendes selvevalueringer og indtryk fra besøgene giver indtryk af meget varierede undervisningsformer i undervisningen på de fire pædagogseminarier. Selvom de studerende – ligesom dimittenderne – har forslag til hvordan undervisningen kan forbedres, herunder mere variation i undervisningsformerne, er der udbredt tilfredshed med den måde undervisningen gribes an på. Dette synspunkt understøttes af dokumentationens mange eksempler på andre undervisningsformer end traditionel klasseundervisning. Og selvom indtrykket er at klasse- eller holdundervisning også anvendes, er det dog i en vekslende grad og i samspil med en vifte af andre undervisningsformer.

Grundlæggende er indtrykket at der på alle fire seminarier finder undervisning sted i en kombination af klasseundervisning, gruppearbejde og forelæsning samt i nogle tilfælde fremlæggelser af studerende. Seminarierne synes at placere sig i et spektrum mellem undervisning hvor man stort set kun betjener sig af de undervisningsformer, og undervisning hvor man i høj grad varierer med aktiviteter af en helt anden karakter.

For at illustrere spektrummet skitseres nedenfor tre forskellige billeder. Alle fire seminarier er repræsenteret: Beskrivelsen af undervisningen på to af seminarierne er sammenfattet i det første billede, mens undervisningen på de to andre seminarier illustreres i andet og tredje billede.

Gruppearbejde, klasseundervisning og forelæsning
Beskrivelserne af undervisningsformerne på to af seminarierne tegner i grove træk det samme billede og placerer derved undervisningen i den ene ende af spektret. Billedet af undervisningen på de to seminarier er en arbejdsform der tager udgangspunkt i at de studerende har forberedt sig på en tekst. Undervisningen forløber derefter som enten ren klasseundervisning eller som diskussion af teksten på holdet eller i grupper. De studerende på et af de to seminarier fortæller at der i starten af uddannelsen faktisk er mere gruppearbejde end klasseundervisning, mens der er mere undervisning – i traditionel forstand – mod slutningen af uddannelsen, hvor de studerende også mener at have mere brug for det pga. eksamen. Som en variation i klasseundervisningen er der nogle gange forelæsninger på tværs af holdene i temaer. Denne arbejdsform mener de studerende ikke vellykket fordi der er for mange til stede, og der ikke er egentlig mulighed for at være selvstændig deltagende. På den anden side udtrykker de tilfredshed med studenteroplæg.

Terpegrupper, forumteater og rør-ved-hinanden
Et tredje seminarium benytter sig af såkaldte "terpegrupper". På besøget blev brugen af denne 'arbejdsform' uddybet af både undervisere og studerende, som er meget tilfredse med den. Formålet er at de studerende på 4. semester i grupper fordyber sig i bestemte områder eller teorier, dvs. "terper" sammen. De studerende får vejledning i at undervise medstuderende og skal skrive en opgave som de skal fremlægge for de andre "terpegrupper". I fremlæggelsen opponerer de studerende så på hinandens oplæg. De studerende fremhæver at det er en lettelse at få lov til at arbejde koncentreret i en terpegruppe.

På samme seminarium fortalte de studerende desuden, meget begejstret, om en anden særlig arbejdsform, nemlig forumteater: "Forumteater styrer for vildt!!!! I forumspillet er det vores egne praktiske selvoplevede eksempler vi har med. Det bliver nærværende og kropsliggjort. Det konstruerede rum skaber tryghed – der er plads til at handle, fejle, og der er ikke nogen facitliste." På besøget forklarede de studerende at forumteater handler om at man ikke kan gemme sig i undervisningen, og at det er vigtigt for at være pædagog. Dermed tilkendegiver de studerende at det er

vigtigt med undervisningsformer der inddrager flest mulige i undervisningen, og samtidig en undervisning der går tæt på den enkelte. De studerende mente at seminariet som sådan var præget af en, hvad de kaldte, "rør-ved-hinanden-pædagogik", hvor forumteater kunne ses som udtryk for denne.

Et tematisk forløb
På det fjerde seminarium fortæller de studerende om tematiske forløb af fem ugers varighed med fordybelse i grupper og afsluttende studenteroplæg. Forløbet vurderes som meget lærerigt, sammenlignet med hvis alle skulle læse alt selv. Princippet minder om 'terpegrupperne'. De studerende argumenterer selv for fordelene ved det lange tematiske forløb ved at sige at der under det selvstændige arbejde sker læring på et højere niveau. Underviserens rolle i de tematiske forløb beskriver de studerende som at fungere som 'ror-pind'. De studerende modstiller arbejdsformen til fx kun forelæsninger som ville være for ensidigt. Samtidig med at de studerende fremhæver det tematiske forløb som en positiv arbejdsform, påpeger de også at seminariet dermed stiller meget store krav om selvforvaltning hos de studerende. Og som de studerende konstaterer, det er ikke alle der kan klare det.

Standarder
I relation til forskellen fra underviser til underviser efterlyser en studentergruppe ligefrem 'standarder' der kunne sikre at der ikke var så stor forskel: "kvaliteten af undervisningen er meget afhængig af hvilken lærer der er på. Derfor efterlyser vi nogle fælles, formulerede, konkrete mål for faglærergruppen. Således at man som studerende har en sikkerhed for et vis niveau og substans i undervisningen i faget pædagogik. Holdningen i evalueringsgruppen er at seminariets ansvarsholdning for og fokus på faget pædagogik bør øges".

Forberedelse og deltagelse
Det gennemgående i de studerendes beskrivelser af deres egen forberedelse er at forventninger blandt underviserne til de studerende er forskellige. Det er også et gennemgående træk at de studerende forbereder sig på den samme måde: Ved at læse en tekst. Men der er også forskel på karakteren af den forberedelse underviserne forventer, mener de studerende. Nogle mener forventningerne er store, andre er ikke sikre på hvad undervisernes forventninger er.

En gruppe studerende sammenligner forberedelsen til pædagogik med den til andre fag: "Forberedelse til undervisningen foregår generelt ved læsning af relevant teoristof, udveksling af erfaring (bl.a. ved teoriindkald), ved gruppearbejde som kan have form af cases og den heraf følgende diskussion. Forberedelsen til pædagogikundervisningen er målrettet (set ift. f.eks. KA-fag). Forberedelsen bærer også præg af at være åben og rig i diskussionen, når vi sammenligner den med faget psykologi, hvor forberedelsen er mere struktureret. Det kan hænge sammen med at de stu-

derende har et større alment erfaringsgrundlag at tale/læse/forstå udfra." Her bliver forberedelsen altså knyttet sammen med fagets karakter; at alle har et 'alment erfaringsgrundlag' at trække på, og det gør en forskel.

En enkelt gruppe studerende efterlyser "tillid til at kunne arbejde alene" fra underviserne. De vil gerne arbejde i studiegruppe og forberede sig selvstændigt, men føler ikke at underviserne lægger nok op til det. Som de skriver, de "vil ikke kun høre om AFEL".

I relation til deltagelsen i pædagogikundervisningen synes der ifølge de studerendes selvevalueringer ikke at være manglende fremmøde. På besøgene blev det til gengæld fremhævet at der alligevel godt kan være problemer med de studerendes aktive deltagelse i undervisningen.

3.5.4 Dimittendernes syn på undervisningsformer

I dimittendundersøgelsen er interviewpersonerne blevet spurgt om hvad der er god og dårlig undervisning i pædagogik. I relation til undervisningsformer lægger dimittenderne vægt på diskussioner som en lærerig undervisningsform. Det handler om at komme på banen, øve sig i at argumentere og sætte ord på. Både diskussion i klassen og i mindre grupper fremhæves som gode fora for disse diskussioner. Men selvom diskussioner opleves som en lærerig undervisningsform, er det ufrugtbart hvis diskussionerne får lov at løbe af sporet og kommer for langt væk fra de tekster de tog udgangspunkt i. At diskutere i sig selv er ikke meningsfuld undervisning, og her har underviseren et ansvar for at holde fokus i diskussionen. Det er også vigtigt at det ikke er de samme trefire studerende der deltager i diskussionerne. Underviseren har også her et ansvar for at sætte rammer om dialogen som sikrer at flere deltager. Det fremhæves generelt at flest mulige skal være aktive i undervisningen. De dimittender der har oplevet meget gammeldags tavleundervisning, fremhæver at de ikke har kunnet forholde sig til det, og intet kan huske af det.

Et af de forslag til forbedringer som dimittenderne fremfører, er et ønske om flere undervisningsformer der går tæt på individet. På nogle af seminarierne har man arbejdet meget med undervisningsformer der går tæt på den enkelte studerende – undervisningsformer der fremmer refleksion over fx den enkeltes handlinger og værdier. Det kunne være supervision, rollespil, cases, reflekterende teams mv. Det opfatter pædagogerne som nogle af de elementer i uddannelsen som har rustet dem bedst til deres arbejde. Dimittendernes ønske bekræftes af de studerende der, som tidligere nævnt, talte om seminariets "rør-ved-hinanden-pædagogik" som de havde stort udbytte af.

De dimittender der ikke i så høj grad har oplevet undervisning "der går tæt på den enkelte studerende", efterlyser undervisning der 'skubber' mere til dem – som udfordrer dem mere på det personlige plan. En dimittend udtrykker sit ønske således: "Jeg tror man skal lave en så varieret un-

dervisningsform som muligt – når jeg tænker tilbage er det mange forskellige ting jeg husker – rollespil osv. Der er mere at hænge det op på, end hvis man kun har billedet af en lærer ved katederet. Indlæringsmæssigt ville det være godt med flere forskellige former. Det var godt det der var, men gerne mere."

Dimittenderne sætter pris på den undervisning der har været organiseret som temaer, opgaver og projektarbejde, men ville generelt gerne have haft mere. Dem der kun har oplevet projektarbejde, siger på den anden side at der kan være fare for at man mister overblikket hvis det er den primære undervisningsform.

3.5.5 Ledelsernes syn på undervisningsformer

Ledelsen på seminarierne har ikke lavet selvevaluering, men på besøgene har evalueringsgruppen talt med rektorer og souschefer. Under disse samtaler blev undervisningsformer i pædagogik også berørt, men kun løseligt.

Det generelle indtryk er at ledelserne ikke er direkte involveret i tilrettelæggelsen af undervisningen. Til gengæld gælder det for alle fire seminarier at de inden for de seneste år er gået fra en uddannelsesstruktur baseret på fagopdelt undervisning til en uddannelsesstruktur orienteret mod temaer og projekter. Der foregår stadig fagopdelt undervisning på seminarierne, men der er sket mange forandringer i strukturen som signalerer en helt anden forståelse af undervisning. Flere steder er man begyndt at danne underviserteam omkring en hel årgang. Det enkelte team får til opgave at planlægge og gennemføre de konkrete forløb – som emner, temaer eller projekter. Underviserne får i den forbindelse mere indflydelse på timefordeling, samarbejde med andre fagområder og med underviserkolleger end før. Konkrete beslutninger om undervisning for flere hold ad gangen og deciderede forelæsninger ligger derfor i mange tilfælde hos de team der er dannede.

Pædagogikfaget omtales af flere ledelser som kernefag og profilfag, og undervisningen i dette fag er derfor central. I de (nye) tværfaglige/flerfaglige sammenhænge siges faget derfor at have en naturlig og betydningsfuld rolle.

3.5.6 Formelle rammer for undervisningsformer

Bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen fastlægger følgende formelle og overordnede rammer for undervisningen i pædagoguddannelsen:

§4, stk. 2: "Undervisningen kan tilrettelægges med udgangspunkt i de enkelte fag, i de enkelte faggrupper og i emner, temaer eller problemstillinger, der går på tværs af disse."
§4, stk. 4: "De studerendes medindflydelse og medansvar skal fremmes gennem deltagelse i arbejdet med uddannelsens og undervisningens organisation, indhold og tilrettelæggelse."

Kilde: Bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger, BEK nr. 930 af 08/12/1997.

Bekendtgørelsen siger dermed ikke noget specifikt om hvilke konkrete undervisningsformer der skal anvendes, men udstikker overordnede rammer for undervisningens tilrettelæggelse. Som eksempel på hvordan sammenhængen mellem bekendtgørelsens rammer og undervisningsformerne opfattes, skriver en underviser: "Men bekendtgørelsen maler med så bred en pensel (desuden arbejder vi 'pensumfrit') at studieordningen og i sidste instans underviseren bliver ansvarlig for i hvad og hvordan undervisningen skal afvikles".

At studieordning og "i sidste instans" den enkelte underviser er ansvarlig for hvordan undervisningen afvikles, er en kendetegnende holdning blandt undervisernes tilgang til pædagogikundervisningen. En tilgang der kommer til udtryk i meget forskellig undervisningspraksis fra underviser til underviser.

De fire seminariers studieordninger indeholder på den anden side heller ikke mange bemærkninger om undervisningsformerne. Kun i én studieordning finder man beskrivelser af hvilke undervisningsformer der skal indgå i undervisningen. Et andet seminarium har dog i sin seneste studieordning fra 2001 forsøgt at konkretisere hvad der menes med projektorganiseret undervisning og temaundervisning. Konkretiseringen af projektundervisning begrænser sig dog til hvor mange personer der skal indgå i en gruppe, at der knytter sig vejledning til projektarbejdet, og at det skal munde ud i et produkt, mens man kortfattet skriver om temaundervisning at den er tilrettelagt som fællesforedrag. Det er imidlertid ikke den studieordning de studerende eller underviserne har udtalt sig på baggrund af i deres selvevaluering.

På nogle af seminarierne finder man i andre dokumenter, så som studieplaner og forløbsbeskrivelser, undervisningen beskrevet overordnet semester for semester med angivelse af holdstørrelser og grupperinger af årgangen i forbindelse med undervisningen. Der er dog typisk stadig ingen angivelser af eller overvejelser om hvilke undervisningsformer der bør anvendes, og hvorfor.

Undervisningen i pædagogik på de fire pædagogseminarier er præget af meget lidt egentlig fagopdelt undervisning og relativt meget tematisk organiseret undervisning. På to af seminarierne er undervisningen, som nævnt, tilnærmelsesvis projektorganiseret, mens undervisningen på de to andre seminarier snarere er tematisk organiseret, stadig med fagopdelt undervisning ind imellem.

På et af de to sidstnævnte seminarier har man i løbet af evalueringen lavet ny studieordning der lægger op til mere projektorganiseret undervisning efter temaer.

At undervisningen i pædagogik er tematiseret og flettet ind i undervisningen i andre fagområder på de fire seminarier, gør det vanskeligt at afgrænse præcis hvornår de studerende modtager undervisning i pædagogik. Den samlede pædagogikundervisning er typisk spredt ud over uddannelsens 3 ½ år.

3.5.7 Sammenfatning

Undervisernes idealfortællinger om undervisningsformer viser tydeligt at underviserne har værdier for hvad god undervisning er. Når disse sammenholdes med undervisernes fortællinger om den reale undervisning, er der ikke nødvendigvis uoverensstemmelse mellem de to billeder. Undervisernes værdier handler om undervisningsformer der er dialogprægede, eksperimenterende og hvor de studerende deltager aktivt. At virkelighedens undervisningsform også inkluderer forelæsninger, som må siges at være en særligt underviserstyret aktivitet, synes ikke umiddelbart at gå i spænd med deres egne mål for undervisningsformerne. Forelæsning fremstilles på den anden side som en undervisningsform de vælger af nød, og ikke fordi de mener det er en undervisningsform der har store pædagogiske fordele. Forelæsninger, siger underviserne, giver mulighed for at gennemgå meget stof på relativt kort tid.

I de studerendes og dimittendernes syn på undervisningsformerne er der flere eksempler på gentagelser. Bl.a. i forhold til den positive opfattelse af de undervisningsformer som giver anledning til fordybelse ('terpegrupper' og projektarbejde), og undervisningsformer der går tæt på individet. Begge eksempler antyder også at de studerende og dimittender gerne ser at underviserne tilrettelægger undervisningen så den lægger op til aktiv deltagelse af de studerende. Denne arbejdsform kan ses som eksempel på en anden underviserrolle end den traditionelle. I forbindelse med "terpegrupperne" er underviserens rolle en vejledningsrolle snarere end en forelæsende eller den rolle der knytter sig til traditionel klasseundervisning.

På besøgene fremgik det at ledelsen på seminarierne typisk ikke kender til undervisningens tilrettelæggelse i detaljer.

Når ovenstående holdes op imod bekendtgørelsens og studieordningernes meget spinkle bemærkninger angående måden undervisningen skal tilrettelægges, bekræftes det at undervisningens tilrettelæggelse i meget høj grad er op til den enkelte underviser. Bekendtgørelsen fremsætter ingen styrende eller blot vejledende rammer for undervisningens tilrettelæggelse, og heller ikke i studieordningerne kan underviserne finde retningslinjer for undervisningsformerne. Der er

derfor lagt op til at den enkelte underviser bestemmer for sig selv hvilke undervisningsformer der er hensigtsmæssige.

Dokumentationen peger på en begyndende tendens til at undervisere samarbejder om undervisningen i teams hvilket kan betyde at undervisningsformerne vil forandre sig.

Forhold der behandles i kapitlet Vurderinger og anbefalinger

- Holdningen til og brugen af forskellige undervisningsformer
- Tendenserne til teamsamarbejde.

3.6 Progression i undervisningen

Dette kapitel handler om progression i undervisning i pædagogik, sådan som den kommer til udtryk i undervisernes og de studerendes beskrivelser i selvevalueringerne. Af både undervisernes og de studerendes beskrivelser fremgår det at der tales om progression i forhold til både indhold og undervisningsformer.

Kapitlet falder i tre dele:

- Undervisernes syn på progression
- De studerendes syn på progression
- Sammenfatning.

3.6.1 Undervisernes syn på progression

Underviserne er i spørgeguiden blevet bedt om at forholde sig til progressionen i undervisningen. De er ikke blevet bedt om at forholde sig hhv. idealt og realt til emnet, men har skullet svare på om det er meningsfuldt at tale om progression i pædagogik. Desuden er de blevet bedt om at beskrive fagforståelsen hos den gode og den mindre gode studerende.

Progression i cirkler

I undervisernes beskrivelser tegner der sig to spor af tanker omkring progression. Det ene spor handler om progression i relation til indholdet i undervisningen, og hvordan der tilrettelægges et stigende indholdsmæssigt niveau. Det andet spor handler om progression i den måde der arbejdes på i faget, og de undervisningsformer der anvendes.

Underviserne forholder sig kritisk til spørgsmålet om hvorvidt det er meningsfuldt at tale om progression i faget. Et billede på progressionen som flere undervisere refererer til, er progression forstået som en "udvidelse af cirkler" og som "spiraler". Gennemgående mener underviserne nemlig

ikke at man kan tale om progression som en lineær, fremadrettet bevægelse, men udelukker ikke at det er muligt at tale om progression alligevel. Progressionen består i at skabe større og større "cirkler" undervejs i undervisningen. Den progression der her henvises til, er den indholdsmæssige progression – at man i undervisningen "inddrager mere og mere".

Et eksempel på hvordan en underviser både taler om progression i indholdet og i undervisningsformerne, er følgende citat: "Jeg mener det er afgørende at arbejde med progression i forløbene. F.eks. forstået på den måde at vi starter med enkle begreber (f.eks. mål for pædagogiske aktiviteter, kommunikation med kolleger) og enkle undervisningsformer som f.eks. iagttagelser af børn eller argumentation over for hinanden. Senere arbejdes der hen imod en fordybelse i forhold til specifikke målgrupper (f.eks. misbrugere), hvor begreberne, arbejdsopgaver og undervisningsformer diskuteres yderligere med det sigte, at de studerendes færdigheder nuanceres og bringes ind i en planlægningsmæssig sammenhæng".

En anden underviser, fra samme seminarium, skriver om hvordan der arbejdes med udviklingen i de studerendes rolle: "Med tiden viser de studerende generelt set større selvstændighed i forhold til studenteroplæg og andre fremlæggelser. Jeg søger tidligt at inddrage de studerende i planlægningen af undervisningen. Det giver god inspiration og højner de studerendes deltagelse og ansvar for læringen".

En grund til at underviserne ikke mener det er så ligetil at tale om progression i faget, er at undervisningen ofte er tilrettelagt tværfagligt, og derfor giver de udtryk for at det er vanskeligt at tale om progression i enkeltfaglig forstand.

En underviser bemærker at man ikke kan tale om progression i pædagogik fordi "der [ikke] findes noget let stof i pædagogik, de tekster vi læser på første semester kunne med samme ret læses på sidste semester". Underviseren perspektiverer ikke selv synspunktet med overvejelser over om der så kan være forskel på måden at arbejde med samme tekst på første semester sammenlignet med på sjette semester. En anden underviser på samme seminarium forholder sig til hvorvidt progression overhovedet er godt, og sætter det på spidsen ved at spørge om progression kan være en forhindring for udvikling, for: "Nogle gange skal vi gå tilbage, for at kunne gå frem".

Hvad er typisk svært for de studerende?
I relation til at tilrettelægge progression i undervisningen peger underviserne på nogle områder som typisk er svært for de studerende. Det som undervisernes især peger på som svært for de studerende, er at lære at studere og være studerende. Det er svært for de studerende at vænne sig til at undervisningen gribes anderledes an på seminariet end i de andre uddannelsessammenhænge de tidligere har prøvet. Som en underviser udtrykker det: "En stor udfordring, vi kon-

tant står overfor, er at aflære de studerende deres traditionelle forestilling om undervisning og give dem redskaber til at deltage i projektbaseret gruppearbejde. Derfor oplever jeg, at der kan tales om en progression i 1., 4. og 5. semester, som reelt er de semestre, hvor de studerende modtager undervisning".

En anden underviser skriver: "I forhold til selve undervisningssituationen er der en stor læringsopgave for de studerende på 1. semester. Overgangen fra elev til at blive studerende på en videregående uddannelse kan være meget krævende for nogle. Det viser sig som store frustrationer over den utrygge grund undervisningen foregår på".

Dermed peger underviserne på et område hvor der i løbet af studiet finder progression sted. De studerende bliver bedre til at studere.

En anden ting der også er svært for de studerende, gælder en uoverensstemmelse mellem de studerendes forventninger til faget og det indhold de møder. Flere undervisere fortæller at de studerende forventer at faget vil give dem klare svar og måske endda en "facitliste". Men pædagogik giver ikke klare svar og facit på hvordan man skal handle – derfor indfrier pædagogikundervisningen ikke de studerendes forventninger. Særligt i forhold til de studerendes forventninger til de pædagogiske teorier er problemet at de "redskaber og færdige løsninger" de studerende forventer at finde i teorierne, ikke fås der.

En tredje ting som undervisere peger på som svært, er at de studerendes evne til at afgrænse eller bestemme faget. Fx skriver en underviser at det "for nogle er det svært at få øje på at pædagogik ligger 'gemt' i refleksion over hverdagens helt banale praksis". Nogle undervisere peger på at udviklingen af det selvstændige forhold til faget er svært for de studerende, men at der også her sker en progression i løbet af studiet.

Endelig peger flere undervisere på at de studerende der er mindre gode til pædagogik på seminariet, imidlertid godt kan være gode praktiske pædagoger. Og omvendt, skriver en anden underviser, bliver dem der får gode karakterer i pædagogik, ikke nødvendigvis "gode pædagoger".

Hvad kan den gode og den mindre gode studerende?
Mange af ovenstående pointer om hvad der typisk er svært for de studerende, vender underviserne i deres selvevalueringer om og bruger til at beskrive hvad de gode studerende er dygtige til. Underviserne er blevet bedt om at beskrive fagforståelsen hos hhv. den studerende i den øverste ende af karakterskalaen og den studerende der lige akkurat har bestået.

Undervisernes besvarelser vidner om en udbredt forståelse af hvad den gode studerende kan. Det der kendetegner den gode studerende, er en evne til at reflektere over den pædagogiske praksis og de pædagogiske teorier der arbejdes med i undervisningen. Den gode studerende kan beskrive nuancer og begrunde sin praksis og er måske i stand til at evaluere den. Både muligheder og begrænsninger i forhold til mange arbejdsområder er også karakteristisk for den gode studerende.

Gode studerende, skriver en underviser, "tør diskutere hvad pædagogik er og hvad det ikke er. Tør diskutere centrale dilemmaer omkring fagforståelsen, så som etik, handlekompetence, egen og fagets habituelle orienteringer og er ikke bange for at problematisere disse". At kunne klare kompleksiteten ved pædagogik, som underviserne tager udgangspunkt i, ses af underviserne som udtryk for at de studerende mestrer faget.

I skyggen af den gode studerende, som får en høj karakter til eksamen, står beskrivelsen af den mindre gode studerende. Den mindre gode studerende kan ikke bevæge sig fra "hverdagsstadiet", som en underviser kalder det, til det nuancerede refleksionsniveau gode studerende bevæger sig på. Den mindre gode "er fastlåst i et sæt normer fra eget hverdagsliv" og er "begrebsforvirret".

En underviser opsummerer flere underviseres beskrivelser af den mindre gode studerendes indsats til eksamen ved at beskrive præstationen som "en rigid og stereotyp gengivelse af pædagogiske begrundelser, lettere fordomsfuld med ringe evne til selvrefleksion".

3.6.2 De studerendes syn på progression

De studerende er også blevet bedt om at forholde sig til progression i undervisningen. De fire grupper af studerende deler stort set samme opfattelse af hvorvidt der er progression i undervisningsformerne fra første semester og frem til eksamen i pædagogik. En enkelte studentergruppe skriver at "undervisningsformerne ikke har ændret sig gennem uddannelsen", mens de tre andre grupper alle tegner et billede af en undervisning der udvikler sin form i løbet af uddannelsen. En gruppe skriver fx: "I valget af undervisningsformer sker der tydelig progression fra klasseplan, større grupper, mindre grupper og helt ned til den enkelte – bl.a. ved eksamination. Dette giver mulighed for individuel faglig udvikling. Her skal der være en balance mellem den enkelte og det fælles". Citatet illustrerer at de studerende ser progression i undervisningsformerne fra undervisning i større sammenhænge til undervisning i mindre sammenhænge. En anden gruppe skriver om samme fænomen: "Vi føler, at undervisningen udvikler sig fra et underviserstyret forløb til et mere studenterstyret forløb. Fra tredje semester oplever vi mere en følelse af sammenhæng og en rød tråd i undervisningen. Derudover finder vi ud af, hvor meget og hvor lidt vi egentlig ved, man kunne sige vi bliver forvirrede på et højere plan med større præcision".

De studerende skriver ikke meget om progression i indholdet i undervisningen, men det gennemgående billede er at de studerende oplever at niveauet er stigende igennem uddannelsen, og at forventningerne fra underviserne stiger. En gruppe skriver at "niveauet opleves som højere og højere og som mere vedkommende", andre skriver om hvordan de blev bedre til tekstlæsning, og "som gjorde at det var muligt efterhånden at tilegne sig vanskeligere tilgængeligt vidensstof".

3.6.3 Sammenfatning

Underviserne forholder sig skeptisk over for hvorvidt man kan tale om progression i faget, men mener gennemgående at det alligevel er meningsfuldt at tale om progression i relation til indholdet i undervisningen og undervisningsformer. Det typiske billede på progression som underviserne anvender, er en spiral, forstået som en bevægelse eller udvikling som ikke blot er lineær og vertikal. Spiralen er billedet på en forståelse af progression som en bevægelse i cirkler og dermed både horisontal og vertikal.

Det som typisk er svært for de studerende, og hvor der finder progression sted, er bl.a. i forhold til at lære at studere som mange studerende ikke er gode til når de starter på seminariet. Heri ligger også at de studerende skal lære at deltage i projektarbejde. Desuden erfarer underviserne at de studerende i starten har andre forventninger til faget, og at der med tiden sker en udvikling i deres afgrænsning af faget.

Undervisernes karakteristik af den gode studerende går især på evnen til at reflektere over den pædagogiske praksis med den pædagogiske teori og en evne til at nuancere og begrunde sin praksis. Den mindre gode studerende er modsat dårlig til at bevæge sig fra det som en underviser kalder "hverdagsstadiet", og til det nuancerede refleksionsniveau.

De studerende siger gennemgående at undervisningsformerne udvikler sig i løbet af uddannelsen. De ser bl.a. en bevægelse fra klassesammenhænge over gruppearbejde til den individuelle eksamen. Nogle studerende beskriver udviklingen fra underviserstyret til studenterstyret undervisning. Samtidig giver de studerende også udtryk for at de har oplevet et stigende niveau, herunder at de er blevet bedre til at tilegne sig vanskeligt stof.

Forhold der behandles i kapitlet Vurderinger og anbefalinger

- Progression i undervisningen.

3.7 Litteratur i undervisningen

Dette kapitel handler om den litteratur der indgår i pædagogikundervisningen, som det beskrives af både undervisere og studerende.

Kapitlet indeholder en gennemgang af:

- Eksempler på hvad litteraturen bruges til i pædagogikundervisningen
- Principper for undervisernes udvælgelse af litteratur
- Principper for undervisernes vurderinger af litteraturens sværhedsgrad. Herunder fremstilles også fem eksempler på tekster som underviserne har udvalgt og kommenteret.

Kapitlet herunder indeholder to oversigter over litteratur og tekster der anvendes på de fire pædagogseminarier der indgår i evalueringen. Den første oversigt indeholder en kategorisering af de opgivne tekster og bøger, og den anden oversigt viser de otte mest anvendte lærebøger på de fire pædagogseminarier.

Dokumentationen til kapitlet består af underviseres og studerendes selvevalueringsrapporter og af samtalerne på besøgene.

3.7.1 Undervisernes beskrivelser af litteraturen

Underviserne er i spørgeguiden til selvevalueringen blevet bedt om at angive litteraturgrundlaget for deres undervisning og at trække tre bøger/tekster frem med beskrivelser og vurderinger af hvordan de blev anvendt i undervisningen.

Om rammerne for valget af litteratur

Som udgangspunkt er det underviserne der vælger litteraturen til undervisningen. Jo længere man kommer frem i forløbet, des mere sker det i dialog med de studerende. På pædagoguddannelsen er der ikke krav om et fast pensum. De studerende får lister over læst litteratur, inspirationslitteratur og temaer der er behandlet i undervisningen. På et enkelt seminarium fremhæves det at selvom der ikke er et pensum, får de studerende en liste over de centrale tekster og faglige områder som underviserne anbefaler at de orienterer sig i. Ét seminarium angiver at de arbejder pensumfrit, og et andet at det er op til den enkelte studerende at få læst den litteratur der refereres til i undervisningen.

Litteraturens sværhedsgrad

De tekster der anvendes i undervisningen, er af meget forskellig karakter og sværhedsgrad. Forskelligheden begrundes af nogle undervisere med at de studerendes niveau er meget forskelligt. Nogle er i stand til at læse relativt svære primærtekster, mens andre må tage udgangspunkt i et fagtidsskrift. Underviserne forsøger at komme alle de studerende i møde da det vægtes højt at grundlaget for de studerendes arbejde med faget altid er tekster. Derfor må teksternes sværhedsgrad variere. Det tilføjes i en af selvevalueringsrapporterne at "det kan for mange af vores studerende, også de refleksionsmæssigt stærke, være svært at læse pædagogisk teoretisk litteratur af

en vis sværhedsgrad". I det følgende beskrives de mange forskellige måder hvorpå underviserne forsøger at hjælpe de studerende til at læse og forstå den teoretiske litteratur.

Studieteknik – hjælp til læsning af svære tekster
Nogle undervisere anvender læsevejledninger, korte præsentationer af teksten, lettere tekster der introducerer centrale begreber, mv. for at lette de studerendes forståelse af svære, men centrale tekster. Andre undervisere mener at det er bedst at lade de studerende arbejde med teksterne og begreberne selv så de selv finder en metode til at forstå tekster og begreber. Nogle undervisere peger på at de studerende først rigtigt får en forståelse af begreber mv. i dialogen i undervisningen hvor de får lejlighed til selv at bruge dem. Det anses i det hele taget for afgørende at de studerende arbejder med begreberne så de kan forstås i sammenhæng med praksis.

En underviser anvender 'tænkeskrivning' hvor de studerende på få minutter skriver alt det ned de kan komme i tanke om i forhold til et givet emne. Formålet er at give dem en oplevelse af at de allerede har en viden om emnet, og ikke starter på bar bund. En anden underviser finder det vigtigt at give de studerende en forståelse af at læsning af svære tekster ikke er noget man lærer én gang for alle, og at man kan have udbytte af teksten på forskellige niveauer.
Der er også eksempler på at underviserne lægger vægt på at de studerende skal relatere en problemstilling i en tekst til noget de selv har oplevet. Erfaringen er at det på den måde bliver muligt at arbejde med selv svære primærtekster. De studerende er ikke alle i stand til at redegøre fuldt og helt for teksten, men de kan bruge de centrale begreber til at se nye sammenhænge og perspektiver.

På et seminarium nævner underviserne at de har 'terpegrupper' hvor de studerende arbejder intensivt med pædagogiske klassikere. De ser det som en god måde at få overblik over svære tekster og komme i dybden med dem.

Udvælgelseskriterier for litteraturen
I afsnittet her præsenteres en række eksempler som illustrerer spændvidden i undervisernes valg af litteratur. De nedenstående fem punkter er eksempler på forskellige motiver for litteraturvalg.
Litteraturen kan bruges til:

- at præcisere nogle synspunkter som de studerende kan forholde sig til
- at sætte en diskussion i gang
- at få placeret forfatteren i et pædagogisk grundsyn
- at illustrere forskellige måder at tænke om mennesket på
- at give indblik i pædagogisk praksis.

Underviserne er også blevet bedt om at uddybe valget og brugen af to tekster fra deres undervisning, og nedenfor fremstilles to underviseres besvarelser:

Den første underviser skriver: "Indholdet i pædagogikundervisningen skal ideelt set, mener jeg, støtte de studerendes evne til at beskrive og analysere pædagogisk praksis og reflektere over handlemuligheder". Om de udvalgte tekster skriver han følgende:

Teksten "blev brugt til at illustrere hvordan vores forestillinger om den gode barndom og hvordan vores syn på hvad børn i det hele taget er for en størrelse, er historisk og kulturelt betinget. Desuden blev teksten brugt til at sætte en diskussion i gang om de studerendes egne opvækstbetingelser og nuværende børnesyn. Teksten styrke, mener jeg, er at den ikke alene konstaterer at barndom som begreb er betinget af tid og sted, men tillige redegør for en teoretisk forståelse af selve forandringsprocesserne. Jeg mener at formålet i høj grad lykkedes. Det viste sig at teksten var "svært" tilgængelig for nogle studerende, men den var med til at skabe en god dialog mellem de studerende og åbne op for deres egne barndomsfortællinger". (P.Ø. Andersen: "Barndom, civilisation og børnebilleder," kapitel 7 i *Pædagogens praksis,* 1995 Munksgaard).

"Bogen beskriver en observationsmetode hvor iagttagernes subjektivitet anerkendes, og hvor beskrivelsen af barnet tager højde for den kontekst og de relationer barnet indgår i. Ved hjælp af teksten og ved at afprøve metoden udfra en videofilm af børns hverdag i en børnehave var formålet at introducere vigtige begreber omkring iagttagelse, objektivitet/subjektivitet, samspillet mellem individet og omgivelserne, og give de studerende et praktisk redskab til brug under praktikken". (M. Hedegaard: "En interaktionsbaseret beskrivelse" i *Beskrivelse af småbørn,* Århus Universitetsforlag 1994).

Den anden underviser har valgt diverse "artikler om pædagogiske retninger" som bliver brugt i foredrag om reformpædagogik og marxistisk pædagogik. Kommentaren indeholder følgende: "Der arbejdes bl.a. med specifikke pædagogiske retninger, den politiske teori, filosofisk teori, videnskabsteori og den psykologiske teori. Der gives eksempler på psykologiske og pædagogiske navne og en historie om disse navne. (...) Der fortælles en overordnet historie om hvad den historiske og aktuelle pædagogik har rod i. Det lykkedes de studerende at skabe et billede af 'kendte' specifikke pædagogiske retninger i et overordnet lys".

Som det andet eksempel har underviserne valgt "originaltekster af diverse pædagogiske tænkere". Kommentaren indeholder følgende: "Her får de studerende lejlighed til at stifte bekendtskab med den specifikke pædagogiske tænkers egne formuleringer om ideer og praksis for 'det gode liv' og 'den gode pædagogik'. De får mulighed for selv at forstå og tolke tænkerens bud-

skab. Arbejdet med originalteksterne lykkedes godt. Det grundige analyse- og terpearbejde med disse tekster øger de studerendes evne til at læse, forstå og bearbejde fremtidige tekster".
I de studerendes selvevalueringer er der relativt få direkte kommentarer til den litteratur der anvendes i undervisningen i pædagogik. På besøgene er de studerende blevet spurgt om litteraturen, hvordan der efter deres opfattelse arbejdes med den, om de får hjælp til at læse svære tekster, og hvilken form for litteratur der har været brugt.

3.7.2 De studerende om litteraturen i undervisningen

I de studerendes selvevalueringer er der relativt få direkte kommentarer til den litteratur der anvendes i undervisningen i pædagogik. På besøgene er der blevet spurgt ind til litteraturvalget, hvordan de studerende oplever at der arbejdes med den, og om de får hjælp til at læse svære tekster.

Vurdering af litteraturens art og omfang
Det generelle billede der tegner sig, er at det i begyndelsen af undervisningsforløbet primært er underviserne der vælger litteraturen, mens den senere hen – og især i forbindelse med projektarbejde – vælges af de studerende i dialog med underviseren.

Generelt mener de studerende ikke at pensum i pædagogik er stort. Dog skriver de studerende fra et af seminarierne følgende i deres selvevaluering: "Efter vores mening er faget pædagogik det største fag i uddannelsen og i perioder er fagmængden så stor at en del mener, at man nødvendigvis er nødt til at prioritere, hvad man synes, man er nødt til at læse". De studerende oplever ikke at det kontrolleres om man har læst litteraturen.

Forberedelse
De fleste undervisningstimer tager udgangspunkt i faglitteratur. Hovedparten af underviserne forventer at de studerende har forberedt sig til timerne i et omfang så de er i stand til at forholde sig aktivt til teksten i undervisningen og kan diskutere emnet. Det er således nødvendigt at have læst teksten og have gjort sig overvejelser og refleksioner om dens indhold. Undertiden fremlægger de studerende tekster for hinanden, og det forpligter til ekstra grundig forberedelse af teksten.

3.7.3 Oversigter over den anvendte litteratur

Indledningsvis skal det siges at de opgivne litteraturlister har forskellig status på de forskellige seminarier. Nogle gange er der kun opgivet den anvendte litteratur i forbindelse med et bestemt tema, andre steder udgør teksterne også eksamensgrundlaget for psykologi. Desuden kan der være forskel på om listerne er opgørelser over læst litteratur, 'inspirationslæsning' eller om de er forslag til eventuel videre læsning.

Nedenstående seks kategorier er udvalgt på baggrund af de tekster og den litteratur der er opgivet. I forbindelse med kategoriseringen har det ikke været muligt entydigt at vurdere om der er tale om fx en debatbog eller en lærebog. Det har heller ikke har været muligt at afgøre om en given lærebog indeholder primærtekster, og bøgerne er derfor ikke kategoriseret efter om der er tale om primær- eller sekundærlitteratur. I stedet er der valgt en kategorisering som skelner mellem bøger/tekster af 'De store tænkere' og andre bøger.

De seks kategorier er:

- Artikler fra fagtidsskrifter som fx Dansk Pædagogisk Tidsskrift, Kvan, Unge Pædagoger, Social kritik og Vera
- Artikler fra aviser, blade og internettet
- Andre bøger, fx lærebøger og antologier (tabel 2 er en oversigt over de 8 mest anvendte lærebøger)
- Bøger/tekster af 'De store tænkere' (fx Løgstrup, Ziehe, Bourdieu og Habermas)
- Underviserens eget undervisningsmateriale
- Empirisk materiale, fx rapporter fra Socialforskningsinstituttet.

Tallene i tabel 9 angiver hvor mange undervisere inden for hver enkelt institution der har anvendt en tekst eller en bog inden for de pågældende kategorier.

Tabel 9
Den opgivne litteratur fordelt på seks kategorier

Seminarier	A	B	C	D
Kategorier				
Artikler og fagtidsskrifter	13	4	5	8
Artikler, diverse aviser og internettet	3	1	4	6
Bogtitler	65	26	14	15
'De store tænkere'	7		2	2
Eget undervisningsmateriale		3		1
Empiri			2	

Af tabel 9 ses at empiri stort set ikke opgives. Det er i overensstemmelse med undervisernes udsagn om at det ikke anvendes i undervisningen fordi der ikke produceres ret meget empirisk forskning inden for faget. Bøger eller dele af disse er det som oftest opgives, men kun få af disse er skrevet af "De store tænkere".

I nedenstående tabel specificeres hvilke bogtitler der er de mest almindelige at opgive. Artikler fra fagtidsskrifter anvendes ofte, og diverse ikke-faglige tekster fra aviser og internettet er også vel repræsenteret.

Tabel 10 angiver tallene for hvor mange undervisere på institutionen der har anvendt de forskellige bøger, men ikke hvor stor en del af bogen der er anvendt. Bøgerne er udvalgt som de otte bogtitler der har optrådt flest gange i litteraturopgivelserne.

Tabel 10
De otte mest læste bøger

Seminarium	A	B	C	D
Bogtitler				
"Selvforvaltning – pædagogisk teori og praksis". Af E. Jerlang, Munksgaard 1997	2	1		
"Indføring i pædagogik" af H. Giesecke. Nyt Nordisk Forlag 1985	3			
"Pædagogiske tænkere", red. U. Liberg. Pædagogiske bogklub 1998	1		1	
"Introduktion til pædagogisk teori og praksis" af Hygum et al.		1	2	
"Pædagogens kompetencer", red. D. Cecchin. Pædagogisk bogklub	1			1
"Socialpædagogik og samfundsforvandling" af B. Madsen. Socialpædagogisk bibliotek 1993	3		1	
"Den integrerende baggrund" af D. Cecchin. Børn og Unge 1997	1			1
"Pædagogens praksis" af P. Ø. Andersen. Munksgaard 1995	2		1	

3.7.4 Sammenfatning

Der er ingen formelle rammer omkring litteraturvalget i form af krav om et bestemt pensum. Der er derfor stor variation i litteraturgrundlaget for undervisningen fra et hold til et andet. Mængden og sværhedsgraden af de tekster de studerende arbejder med, er meget forskellig. Underviserne lægger generelt vægt på at de studerende arbejder med tekster, og flere undervisere er opmærksomme på at en del studerende skal have støtte til bearbejdningen af svære tekster. Der præsenteres flere forskellige udvælgelseskriterierne, men et gennemgående kriterium er at teksten skal give den studerende mulighed for at forbinde teorien med egne (praksis)erfaringer. Herigennem skal de studerende motiveres til at diskutere og reflektere over pædagogiske problemstillinger. De studerende oplever at forventningerne til deres forberedelse primært består i et krav om aktiv deltagelse og lyst til at diskutere og danne sig en mening.

Opgørelserne over litteratur viser en stor spredning i bl.a. sværhedsgrad. Litteraturen spænder fra temmelig vanskelige teoretiske tekster til lettere tekster fra fagtidsskrifter og aviser.

Forhold der behandles i kapitlet Vurderinger og anbefalinger

- Teksternes sværhedsgrad
- Omfanget af empirisk materiale.

3.8 Kvalitetssikring og udvikling

Dette kapitel handler om kvalitetssikrings- og udviklingsmekanismer i forhold til undervisningen i pædagogik. Omdrejningspunktet for evalueringsgruppens spørgsmål var hvorvidt undervisningen i pædagogik er forankret i forhold der rækker ud over den enkelte underviser. Dokumentationen består af besøgssamtalerne med underviserne og seminarieledelserne, typisk rektor og/eller souschef.

Kapitlet indeholder:

- Undervisernes beskrivelse og vurdering af kvalitetssikrings- og udviklingsmekanismer
- Ledelsernes beskrivelse og vurdering af kvalitetssikrings- og udviklingsmekanismer.

3.8.1 Underviserne om kvalitet og udvikling

På besøgssamtalerne med underviserne blev der spurgt ind til en række forhold der angår kvalitetssikrings- og udviklingsmekanismer for undervisningen i pædagogik. Spørgsmålene angik både rammer og mål, planlægning og evaluering af undervisningen og faglig ajourføring og -udvikling.

Rammer og mål

Underviserne oplever generelt at deres seminarier hver især har en profil og en uddannelsestænkning som i større eller mindre grad har indflydelse på måden de selv tænker og udformer pædagogikundervisningen på. Og det er i højere grad seminariet som helhed end det er faggruppen i pædagogik der udgør referencerammen for den enkelte underviser. Kun på et seminarium har faggruppen i fællesskab udarbejdet et papir med en beskrivelse af deres fælles forståelse af faget, men det var også åbenlyst at dette ikke havde nogen reel betydning for undervisningen i retning af en større ensartethed.

Planlægning og evaluering

Det er forskelligt fra det ene seminarium til det andet hvorvidt planlægning og evaluering af undervisningen er et fælles eller et individuelt anliggende. På ét seminarium varetages undervisningen på de enkelte hold af et team af undervisere. Underviserteamet er sammensat på tværs af uddannelsens fagområder, og planlægningen tager derfor mere udgangspunkt i det pågældende tema end i en bestemt opfattelse af pædagogikfaget. På de andre seminarier planlægges under-

visningen af den enkelte underviser med udgangspunkt i studieordningen – og i samarbejde med de studerende.

Ingen af underviserne gav udtryk for at seminariet eller faggruppen havde en fælles praksis for eller holdning til evaluering. Evalueringer er en sag mellem underviseren/underviserteamet og holdet.

Faglig inspiration og udvikling
På ingen af seminarierne gav underviserne indtryk af at intern faglig udvikling og inspiration er noget der er sat i system. På spørgsmålet om hvordan de inspireres og udvikles rent fagligt giver underviserne så forskellige svar som at det foregår via aktiviteter man er involveret i uden om seminariet, mødet med andre fagkollegaer, hvis man er i gang med et videreuddannelsesstudie eller samværet med de studerende.

Underviserne er stort set enige om at de mangler mere kvalificeret efteruddannelse, men de efterspørger også bedre mulighed for at se hinanden undervise, at kunne fordybe sig i faglige problemstillinger og at have et bedre fagligt netværk.

3.8.2 Ledelserne om kvalitet og udvikling

På besøgssamtalerne med seminarieledelserne blev der spurgt ind til en række forhold der angår kvalitetssikrings- og udviklingsmekanismer for undervisningen i pædagogik. Spørgsmålene angik både de organisatoriske rammer, planlægning og evaluering af undervisningen, rekruttering af undervisere og undervisernes muligheder for faglig udvikling.

Organisatoriske rammer
På alle fire seminarier spiller ledelsen en stor rolle i forhold til måden pædagogikfaget er organiseret og udformet på - som fx et fag, som felter eller i temaer. Rektorernes holdning er at faget har så central en betydning i uddannelsen at det i høj grad bliver bærer af den samlede uddannelsestænkning der hersker på det pågældende seminarium. Det er karakteristisk at beslutningen om hvordan faget overordnet skal tilrettelægges ikke tages af ledelsen alene, men er et resultat af løbende diskussioner blandt undervisere, studerende og ledelse.

Diskussioner handler især om forhold som:

- seminariets og dermed pædagogikfagets profil
- vægtningen mellem fagopdelt og tematisk undervisning
- vægtningen mellem hold- og projektundervisning.

Diskussionerne foregår typisk i arbejdsgrupper nedsat efter forskellige principper eller i allerede formaliserede strukturer som fx lærerrådet. Men de er oftest sammensat så både studerende, undervisere og ledelse er repræsenteret.

Planlægning og evaluering
Generelt er seminariernes ledelser ikke involveret i hvordan den konkrete undervisning tilrettelægges. Og der er heller ingen der udtrykker ønske om større indflydelse på de enkelte undervisningsforløb. Nogle ledelser peger på at den overordnede uddannelsestænkning og udformning af faget i sig selv er med til at styre undervisningens indhold. Fx angiver ledelsen på et seminarium hvor faget er delvist tematiseret, at studieordningens temaer i højere grad end bekendtgørelsens fagbeskrivelse angiver nogle kerneområder og indfaldsvinkler der skal vægtes. Tematiseringen begrænser derfor den enkelte undervisers frihed, men der er stadig mulighed for individuel planlægning inden for temaernes rammer.

Evaluering af undervisningen i pædagogik er på alle fire seminarier en sag mellem den enkelte underviser og holdet. Ledelsen er ikke involveret i hvordan der evalueres i faget, og er heller ikke bekendt med hvad der kommer ud af evalueringerne. Ikke desto mindre giver ledelserne udtryk for at føle sig godt bekendte med undervisningens indhold og niveau fra andre kilder. På et seminarium fortæller ledelsen at de holder øje med fagets indhold og niveau på to måder: På femte og syvende semester hvor de studerende hhv. skal lave speciale og skal til eksamen, kontrollerer ledelsen de studerendes opgave-/problemformuleringer. Hvis de ikke mener at der er tale om acceptable problemstillinger eller et acceptabelt niveau, underkendes den. Ledelsen på et andet seminarium gør stor brug af censorernes tilbagemeldinger som rettesnor i forhold til undervisningen.

Både i forbindelse med spørgsmålene om planlægning og evaluering lægger ledelserne vægt på at de har stor tillid til undervisernes forvaltning af undervisningen, og at de anser det for vigtigt at underviserne har mulighed for at tilrettelægge den konkrete undervisning også ud fra deres personlige engagement. En del er bekymrede for at øget kontrol vil ødelægge engagement og arbejdsglæde hos underviserne. På nogle seminarier er der planer om at indføre mere systematiske evalueringer, men det opfattes som et dilemma hvor styring og kontrol nøje skal afvejes i forhold til tillid og engagement.

Rekruttering af undervisere
De fire seminarier har lidt forskellige holdninger til hvilke kvalifikationer der vægtes når der skal ansættes undervisere i pædagogik. De fleste lægger vægt på om ansøgeren har en videregående uddannelse inden for det pædagogisk-psykologiske fagområde, mens vejene skilles i forhold til om ansøgere med kandidatniveau foretrækkes frem for ansøgere med erfaring fra pædagogisk praksis. Nogle er meget skeptiske over for at ansætte undervisere "der kun har læst", som det udtryk-

kes. De ser en fare for at det kan fjerne uddannelsen fra praksis, og de lægger derfor først og fremmest vægt på relevant praksiserfaring. Underviseren kan så i løbet af ansættelsen supplere med videreuddannelse. Ét seminarium har en politik om kun at ansætte akademikere. Holdningen er at underviseren skal have en højere uddannelse end dem de uddanner. Først derefter bliver der kigget på om vedkommende har relevant praktisk erfaring.

Flere steder slår man stillingen op i et bestemt fag, i dette tilfælde pædagogik, men understreger samtidig i opslaget at man først og fremmest skal være underviser på pædagoguddannelsen; man skal kunne undervise på tværs af sit fag.

Seminariets geografiske beliggenhed har stor betydning for om det er let eller svært at få kvalificerede undervisere i pædagogik. Seminarierne i og omkring de store byer oplever at få mange kvalificerede ansøgere, mens seminarier langt fra byerne har sværere ved at rekruttere undervisere med den ønskede profil.

Undervisernes faglige udvikling
Ingen af seminarierne har en samlet strategi for efteruddannelse. En almindelig model er at seminariet har nedsat et udvalg der fordeler ressourcer til efteruddannelse efter ansøgning fra underviserne. Ikke alle seminarier har oplyst efter hvilke kriterier fordelingen foregår, men et eksempel er at der lægges vægt på at kurset/uddannelsen har et vist niveau, eller at der et tale om noget nyt og spændende.

En del seminarieledelser peger på undervisernes mulighed for at indgå i udviklingsarbejder som en vigtig form for efteruddannelse. Udviklingsarbejder er typisk knyttet til praksisområdet og er derfor også med til at give pædagogikfaget og –undervisningen en praktisk forankring.

3.8.3 Sammenfatning
Spørgsmålene om kvalitetssikrings- og udviklingsmekanismer har haft deres omdrejningspunkt i hvorvidt undervisningen i pædagogik er forankret i forhold der rækker ud over den enkelte underviser. Mere specifikt har spørgsmålene gået på rammer og mål, planlægning og evaluering af undervisningen, rekruttering af undervisere og undervisernes faglige ajourføring og -udvikling.

De forskellige seminarier har hver især en særlig profil der har en eller anden betydning for den måde som den enkelte underviser tænker og praktiserer sit fag og sin undervisning på. Men det er samtidig tydeligt at dette fælles lag er en overflade hvorunder den specifikke undervisning udformes temmelig forskelligt. Rammer for underviserens planlægning af sin undervisning skabes af seminariets ledelse i samarbejde med undervisere og studerende, men den konkrete planlægning er ledelsen ikke involveret i. Evaluering af undervisningen er ikke noget der arbejdes systematisk

med på ledelsesniveau; det er en sag mellem holdet og den enkelte underviser/et underviserteam. Ledelserne henviser i højere grad til eksamen og til censorindberetninger som deres pejlemærker for undervisningens kvalitet.

Med hensyn til rekruttering af undervisere så lægger de fleste seminarier mere vægt på praktisk erfaring fra det pædagogiske arbejdsområde end på at ansøgeren har en akademisk grad. Der vil imidlertid blive stillet krav til ansøgeren ved ansættelsen om at gå ind i et videreuddannelsesforløb. Seminarier uden for de større byer kan opleve problemer med at få kvalificerede ansøgere.

Undervisernes faglige ajourføring og –udvikling er i høj grad et spørgsmål om individuelle interesser og behov. Ingen seminarier har givet indtryk af at de har en overordnet efteruddannelsesstrategi hvor man bevidst søger at udvikle bestemte faglige områder. Undervisernes deltagelse i udviklingsarbejder betragtes af både ledelse og undervisere som en god måde at efteruddanne sig på. Underviserne oplever dog et udækket behov for andre former for fagligt kvalificerende efteruddannelse og for et fagligt netværk uden for deres eget seminarium.

Forhold der behandles i kapitlet Vurderinger og anbefalinger

- Undervisernes udstrakte eneansvar for undervisningen
- Seminariernes evalueringspraksis.

3.9 Vurderinger og anbefalinger

Dette kapitel indeholder evalueringsgruppens vurderinger af og anbefalinger til pædagogikundervisningen i pædagoguddannelsen. Evalueringsgruppen har valgt de områder ud hvor den ser de væsentligste problemfelter og udviklingsmuligheder for faget. Anbefalingerne retter sig mod både undervisere, seminarieledelser og Undervisningsministeriet.

I perioden hvor evalueringen er blevet gennemført, har Undervisningsministeriet udsendt en ændringsbekendtgørelse for pædagoguddannelsen, Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger (Bekendtgørelse nr. 702 af 23. juli 2001). På enkelte punkter er evalueringsgruppens anbefalinger sammenfaldende med ændringsbekendtgørelsen, og efter gennemgangen af evalueringsgruppens vurderinger og anbefalinger vil der derfor være en kort opsummering af de anbefalinger der vil være gennemført allerede i kraft af denne.

Pædagogikfaget i pædagoguddannelsen er et velfungerende fag. Faget har en høj status i uddannelsen hvor det spiller en væsentlig rolle både omfangsmæssigt og betydningsmæssigt. Undervisningen i faget varetages af en nogle meget engagerede undervisere, og de formår at skabe en undervisning der af både studerende og dimittender vurderes meget positivt. I den måde pæda-

gogikundervisningen tænkes og praktiseres på på flere af seminarierne, er faget så godt som opløst som *et fag,* og det udfolder sig i stedet som en del af en række tværfaglige og tematiske sammenhænge med meget tydelige forbindelser til professionen som pædagog. I kraft af undervisernes personlige engagement og det vellykkede forhold til professionen undervejs i uddannelsen kommer undervisningen i pædagogik til at fremstå som både nærværende og personligt engagerende for de studerende.

Man får imidlertid også en fornemmelse af at ingen rigtigt ved *hvorfor* undervisningen fungerer. Set i et overordnet perspektiv skyldes det bl.a. at der ikke fra seminarieledelsernes side er tradition for at undersøge eller sikre undervisningens kvalitet gennem fx systematiske evalueringer eller andre tiltag. Undervisningen kommer derfor i høj grad til alene at afhænge af den enkelte underviser.

I et mere snævert fagligt perspektiv kan det bl.a. ses som udtryk for at der ikke blandt underviserne er tradition for og heller ikke altid en vilje til at tydeliggøre pædagogik som fag og den undervisningspraksis der knytter sig til det. Generelt har alle – både undervisere, studerende og ledelser – svært ved at sætte ord på hvad pædagogikfaget egentlig er for en størrelse. Dette ses fx ved at de studerende har svært ved at adskille pædagogikfaget fra pædagoguddannelsen som helhed; faget og uddannelsen smelter så at sige sammen. Blandt underviserne er der en tendens til at opstille en modsætning mellem det at definere et fag og så at have et tydeligt professionssigte. Og det på trods af at både bekendtgørelsen og studieordningerne rent faktisk formulerer et pædagogik*fag*, og at de studerende også til eksamen går op i *faget pædagogik*.

Der skal imidlertid ikke herske tvivl om at udgangspunktet for de følgende vurderinger og anbefalinger er billedet af et fag der i det store og hele er velfungerende i forhold til den profession der uddannes til, men at faget på nogle områder trænger til betydelig afklaring og tydeliggørelse.

Underviserne betegner pædagogikfagets sigte som dobbelt; det har både et personlighedsdannende sigte og et sigte mod at give professionsrelevant viden. Imidlertid er det også en pointe i undervisernes beskrivelser at disse to ben i faget ikke er adskilte, men løber sammen i den konkrete undervisning. Den manglende adskillelse har en række uheldige konsekvenser for faget og undervisningen. For det første ser det ud til at dannelsessigtet kommer til at dominere og til en vis grad skygge for videnssigtet. Det vil sige at faget primært er et fag der udvikler holdninger, men på en måde hvor det ikke er helt tydeligt hvordan disse holdninger udvikles, og hvilket forhold der er mellem det holdningsprægede og en eventuel vidensbasis i faget. Når der arbejdes med begreber og teorier, understreges det ofte af underviserne at disse ikke indgår i undervisningen for deres egen skyld, men som redskaber for de studerendes udvikling og forståelse af sig selv og professionen. I denne proces kan begreber tillægges forskellige meninger alt efter den studerendes

udgangspunkt og vinkel på professionen. I praksis ser det dog ud til at der i undervisningen formidles og skabes en fælles forståelse af professionen der begrænser helt individuelle forståelser af teori og begreber. Men når både studerende og dimittender peger på at det kan være svært at sætte ord på sin faglighed som pædagog, og at det kan være svært at indgå i dialog med andre faggrupper, kunne det tyde på at det fagsprog der udvikles, får et lidt for personligt præg.

Evalueringsgruppen mener også at det stof der arbejdes med i en professionsuddannelse, skal have en klar og tydelig relevans for professionen, og at pædagogprofessionen kræver personlig afklaring af værdier og holdninger og handleberedskab. Men det er væsentligt at den forståelse man har af teorier og begreber, er én som man kan kommunikere med andre faggrupper på baggrund af. Da det ser ud til at der arbejdes med forholdsvis vanskelige teoretikere i undervisningen, er det måske en overvejelse værd at bruge mindre avanceret litteratur der så til gengæld behandles med en større teoretisk og begrebsmæssig stringens. En større inddragelse af empiriske forskningsresultater kunne være med til at bygge bro mellem de personlige holdninger og værdier på den ene side og det teoretiske stof på den anden side.

Evalueringsgruppen anbefaler at underviserne i pædagogik afklarer og tydeliggør henholdsvis dannelsessigtet og sigtet mod at give viden om professionen. Som et led i denne proces bør det diskuteres hvilke teoretiske redskaber der er væsentlige for at give viden om og indsigt i professionen, og hvilke der er væsentlige for at udvikle forudsætninger for de studerendes afklaring af sig selv og deres eget ståsted. Det kan fx ske gennem en systematisering af det teoretiske stof hvor det tydeligt fremgår med hvilket sigte det indgår i undervisningen. Systematiseringen kunne udformes som en tredeling af stoffet i stof der retter sig mod 1) professionen, fx særlige bestemmelser, selvforståelser, kulturer o.l. der gælder for den pågældende profession, 2) professionsudøvelsen, fx pædagogiske teorier og begreber og endelig 3) professionsudøveren, dvs. det dannelsesmæssige, det personlige og det personlighedsudviklende. De to første kan man betragte som fagets videnssigte, mens det sidste udgør fagets dannelsessigte.

Det er vigtigt at især 2) stof om professionsudøvelsen og 3) stof om professionsudøveren ikke glider for meget sammen i undervisningen som det i nogen grad ser ud til at være tilfældet. Det kan virke som om de pædagogiske teorier langt hen ad vejen bruges som middel i den studerendes personlige dannelse i stedet for at stå mere selvstændigt som teorier og begreber der kan bruges som analytiske redskaber i forhold til professionen.

Evalueringsgruppen anbefaler at underviserne generelt opprioriterer fagets videnssigte ved i højere grad at vægte de analytiske aspekter.

Evalueringsgruppen anbefaler at underviserne nøje overvejer sværhedsgraden af den litteratur der anvendes i undervisningen. De ofte meget svære tekster ser ud til at forhindre en egentlig faglig bearbejdning og tilegnelse, og konsekvensen bliver at de studerende i stedet udvikler deres egne personlige fortolkninger af faglige begreber. De personlige fortolkninger kan komme til at modarbejde et egentligt fælles fagsprog i relation til professionen.

Evalueringsgruppen anbefaler at der i højere grad lægges vægt på empiriske forskningsresultater i undervisningen som led i en større vægtning af videnssigtet i undervisningen.

Det er et gennemgående indtryk at pædagogikundervisningen godt nok finder sted inden for en overordnet fælles forståelsesramme blandt pædagogikundervisere, men at der inden for denne overordnede ramme kan være store forskelle på hvor den faglige vægt lægges. Pædagogikfaget konstrueres i høj grad lokalt, ikke bare på det enkelte seminarium, men af den enkelte underviser. Én problemstilling herunder er vægtningen af normal- og socialpædagogik som er meget forskellig. Det resulterer i at de studerende – også på samme seminarium oplever en temmelig forskellig undervisning alt efter hvilket hold de går på. Den enkelte undervisers mulighed for forholdsvist frit at tilrettelægge undervisningen betyder på den ene side at der er god plads til underviserens eget faglige engagement hvilket formentligt også er en af årsagerne til at undervisningen opleves som engagerende af de studerende. På den anden side betyder det også at der er stor forskel på hvad det er for en faglig bagage den enkelte studerende får med sig. Det er med til at lægge slør over hvad det er for en faglighed der udvikles i pædagogikfaget.

Evalueringsgruppen anbefaler at pædagogikunderviserne formulerer en række faglige tyngdepunkter i forlængelse af ovenstående afklaring. I den forbindelse bør der også finde en afklaring sted angående vægtningen af normal- og socialpædagogikken.

Evalueringsgruppen ser ikke på samme måde som underviserne en mere tydelig faglighed som en modsætning til den i øvrigt meget vellykkede forbindelse der er mellem undervisningen i pædagogik og professionen som pædagog. Tværtimod kan den bidrage til en større afklaring af hvad det er pædagogikfaget bidrager med i tematisk undervisning og i tværfaglige forløb. Og derigennem kan de studerende forhåbentlig opnå en større bevidsthed om hvad de kan som kommende pædagoger.

I betragtning af at underviserne rent faktisk forholder sig til at pædagogikfaget har en normativ dimension, er det overraskende at de ikke reflekterer over hvilke konsekvenser det har for undervisningen i faget. Dokumentationen giver indtryk af at der faktisk hersker en ret stærk normativitet i forbindelse med pædagogikundervisningen. Det ser ud til at de studerende aldrig rigtigt opdager at nogle bestemte normer og værdier danner ramme omkring deres egen dannelsesproces og

tilegnelse af faget. Det ville styrke faget hvis underviseren i højere grad medtænkte og tematiserede at der i undervisningen opstår bestemte normer og værdier. Det kan også være med til at afklare forholdet mellem viden og dannelse.

Evalueringsgruppen anbefaler at underviserne som en del af undervisningen tematiserer pædagogikundervisningens normative dimension ved fx at arbejde med spørgsmål som "hvordan opstår normer og værdier i forhold til professionen som pædagog?". Dette kan være et bidrag til en større afklaring af forholdet mellem viden og dannelse i pædagogikundervisningen.

Der findes ikke noget formelt fælles samarbejdsorgan for pædagogikundervisere på nationalt niveau. Men rundt omkring på seminarierne er der tendens til at underviserne taler mere og mere sammen om undervisningen; et enkelt sted er underviserne organiseret i team der er fælles om undervisningen på et hold. Tendenserne til større samarbejde er positiv, og det er et væsentligt redskab i udviklingen af en undervisning med en mere ensartet faglighed.

Evalueringsgruppen anbefaler at pædagogikunderviserne på pædagogseminarierne tager initiativ til at danne en forening for pædagogikundervisere. Foreningen skal give pædagogikunderviserne mulighed for at diskutere og udvikle faget i fællesskab på nationalt niveau.

Evalueringsgruppen anbefaler seminariernes ledelse at sikre at ingen underviser har eneansvar for undervisningen på et hold. Dette skal ske for at støtte et fagligt fællesskab og for at sikre en mere ensartet forståelse af pædagogikundervisningens mål og indhold blandt underviserne.

Pædagogikunderviserne bruger mange forskellige undervisningsformer, og de er gode til at bruge undervisningsformer der engagerer og forpligter de studerende. Der er ingen tvivl om at underviserne selv tillægger undervisningsformer hvor de studerende er synligt engagerede og aktive, den største værdi, mens forelæsninger eller andre undervisningsformer hvor det primært er underviseren der formidler et stof, vurderes mere negativt. Underviserne bruger fx en formulering som "forfalder" til forelæsninger, og argumenterne for at bruge dem er enten at meget stof skal gennemgås på kort tid, eller at det er økonomisk fordelagtigt at én underviser kan forelæse for flere hold på en gang. Disse holdninger til undervisningsformer er dog lidt for ensidige. Forelæsninger for et eller flere hold kan være en udmærket måde at formidle fx forståelsen af et bestemt begreb på, mens andre undervisningsformer er mere velegnede til de studerendes afklaring af egne værdier og holdninger.

Evalueringsgruppen anbefaler at underviserne gentænker hvad de forskellige undervisningsformer kan bruges til. Her tænker vi særligt på en afklaring af hvilke undervisningsformer der egner sig når målet er personlig dannelse, og hvilke der egner sig når målet er formidling af en bestemt

viden. Vi anbefaler ligeledes at underviserne bliver mere bevidste om samspillet mellem de forskellige undervisningsformer og dermed også om samspillet mellem undervisningens forskellige sigter.

Progressionen i undervisningen fremstår som en uproblematisk størrelse blandt både undervisere og studerende. Begge parter oplever at der er progression, men giver også udtryk for at det ikke er noget der arbejdes særligt tydeligt med. I undervisernes beskrivelser af den gode og den mindre gode studerende ser de den væsentligste forskel som dét at den gode studerende kan hæve sig op over et hverdagsstadie, kan reflektere over egne normer og værdier og har en klar forståelse af forskellige begreber. Det er evalueringsgruppens indtryk at disse normer for hvad der udgør faglighed i pædagogikfaget ikke ekspliciteres i tilstrækkelig grad for de studerende. Det ville være hensigtsmæssigt som led i den generelle tydeliggørelse af hvad fagligheden i faget består i.

Evalueringsgruppen anbefaler at pædagogikunderviserne arbejder mere bevidst med progressionen i faget ved bl.a. at eksplicitere deres forventninger til hvad de studerende skal kunne gøre med en tekst på forskellige tidspunkter i uddannelsesforløbet.

Dokumentationsmaterialet har vist at der på ingen af seminarierne er udviklet systematiske kvalitetssikringsmekanismer i forhold til pædagogikundervisningen. Der eksisterer en kultur der i høj grad baserer sig på tillid til den enkelte underviser, og hvor fx evalueringer er en sag mellem underviseren og holdet. Det kunne imidlertid styrke fagets udviklingsmuligheder hvis man i højere grad tænker på undervisningen som et fælles anliggende for ledelse og undervisere bl.a. ved at have mere overordnede og fælles kvalitetssikringsmetoder. Det ville fx være hensigtsmæssigt med evalueringer af undervisningen hvor ledelse og undervisere bliver enige om mål, fokus og metode, og hvor det aftales hvordan evalueringsresultaterne skal analyseres og bruges.

Evalueringsgruppen anbefaler at seminarieledelserne tager ansvar for at der gennemføres systematiske fælles evalueringer. Resultaterne heraf bør drøftes i fællesskab og være med til at danne grundlag for fagets og undervisningens løbende udvikling.

Underviserne peger på at der er et misforhold mellem den måde faget praktiseres på i den daglige undervisning hvor faget er delvist opløst i tværfaglige forløb og temaer, og så eksamen hvor de studerende går op i faget pædagogik. Evalueringsgruppen mener også at dette er uhensigtsmæssigt, og at der derfor må skabes overensstemmelse mellem eksamen og undervisning.

Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at der skabes større overensstemmelse mellem undervisning og eksamen i pædagogik således at eksamen kommer til afspejle den tværfaglighed og tematisering der kendetegner faget i den daglige undervisning. Det anbefales at der i

første omgang iværksættes forsøg med forskellige eksamensformer på seminarierne, og at erfaringerne med disse danner grundlag for en bekendtgørelsesændring angående eksamensformen i pædagogik.

3.9.1 Ændringsbekendtgørelsen og anbefalingerne

Bekendtgørelsen om ændring af bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger indeholder to krav til pædagoguddannelsen der er næsten sammenfaldende med to af evalueringsgruppens anbefalinger.

Det første er kravet om at inddrage empirisk forskning i undervisningen: I § 4, stk. 2 indføjes det at "nationale og internationale forskningsresultater fra det pædagogfaglige område og andre fagområder, der er relevante for professionen, integreres i størst muligt omfang i undervisningen". Denne formulering er i tråd med evalueringsgruppens anbefaling til underviserne om i større udstrækning at inddrage empiri i undervisningen.

Det andet er kravet om at seminariernes studieordninger skal indeholde regler om "centrale kundskabs- og færdighedsområder inden for de enkelte fag". Det har forbindelse til evalueringsgruppens anbefaling til underviserne om at de bør formulere en række faglige tyngdepunkter for pædagogikfaget. Evalueringsgruppen anbefaler at undervisere i udarbejdelsen af en CKF tager udgangspunkt i princippet om faglige tyngdepunkter og ikke udformer den som en lang række af sidestillede områder der skal behandles.

4 I læreruddannelsen

4.1 Rammer og vilkår

Dette kapitel handler om de overordnede rammer og vilkår for undervisningen i pædagogik i læreruddannelsen.

Kapitlet består af følgende fire punkter:

- Formelle rammer for faget
- Fagets historie
- Fagets placering i uddannelsen
- Undervisernes profil.

Kapitlet bygger på de gældende bekendtgørelser for uddannelsen og en undersøgelse foretaget blandt rektorerne på samtlige landets lærerseminarier.

4.1.1 Kort om lærerseminarierne

Læreruddannelsen udbydes på i alt 18 lærerseminarier i Danmark. Seminarierne optager årligt omkring 4000 studerende hvilket gør den fireårige læreruddannelse til en af de største uddannelser på området for mellemlange videregående uddannelser (MVU).

Lærerseminarierne er placeret over hele landet, og institutionsstørrelsen varierer fra relativt små institutioner med et årligt optag af studerende på omkring 150 studerende til relativt store institutioner med et årligt optag på omkring 300 studerende.

4.1.2 Formelle rammer uddannelsen og pædagogikfaget

Læreruddannelsen og herunder undervisningen i de enkelte fag reguleres af en række formelle bestemmelser som placerer sig i et hierarki gående fra lovbekendtgørelsen over bekendtgørelsen til studieordninger på de enkelte seminarier. Dette afsnit beskriver kort dette hierarki.

Overordnet reguleres uddannelsen af Bekendtgørelse af lov om uddannelse af lærere til folkeskolen (LBK nr. 981 af 1/11/2000). Denne beskriver uddannelsens mest overordnede formål, nem-

lig at uddanne lærere til folkeskolen. Derudover beskriver den hvor uddannelsen finder sted, efter- og videreuddannelse på seminarierne, nedsættelsen af seminarierådet og klagemuligheder.

Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen (BEK nr. 382 af 19/06/1998) beskriver mere indgående læreruddannelsens formål som gengivet i nedenstående boks.

§1 Læreruddannelsens formål er

1) at den studerende tilegner sig faglig og pædagogisk indsigt og praktiske forudsætninger for at virke som lærer i folkeskolen og for at forestå anden undervisning og formidling,
2) at den studerende under anvendelse af sine teoretiske og praktiske forudsætninger lærer at samarbejde og at planlægge, udføre og vurdere undervisning,
3) at den studerendes personlige udvikling fremmes gennem selvstændigt arbejde med stoffet, gennem samarbejde og gennem medansvar for sin uddannelse, og
4) at den studerendes engagement og glæde ved at arbejde med børn og voksne under uddannelse styrkes.

Bekendtgørelsen beskriver uddannelsens struktur og indhold og angiver mål for de enkelte fag i uddannelsen. Målene for pædagogik er gengivet i nedenstående boks.

Målet er, at den studerende bliver i stand til at:

- Analysere og kritisk vurdere begreber, argumenter, teorier og forskningsresultater vedrørende opdragelse og undervisning

- Diskutere og begrunde personlig og professionel stillingtagen til principielle og konkrete spørgsmål i forbindelse med opdragelse og undervisning i samfund og skole

- Træffe beslutning om løsning af opdragelsesopgaver, bl.a. i forbindelse med værdi- og normkonflikter

- Samtale og samarbejde med elever, forældre, kolleger, ledelse og andet personale om realiseringen af skolens opdragelses- og undervisningsformål.

Kilde: Læreruddannelsesbekendtgørelsens bilag 20.

I tillæg til målene for faget finder man også fagets indholdspunkter og dimensioner detaljeret beskrevet i de såkaldte 'centrale kundskabs- og færdighedsområder' (ckf). Ckf'erne udgør de konkrete rammer for indholdet i undervisningen i faget. I kapitlet Faglig kerne er ckf'erne gengivet i deres fulde ordlyd.

Under de lov- og bekendtgørelsesmæssige rammer er der en række lokale rammer som udformes af det enkelte seminarium i form af en studieordning. Den beskriver de nærmere regler for uddannelsen, herunder forhold som omfanget af de enkelte pædagogiske fag, organisering af ud-

dannelsen samt placeringen af fagene og praktikken. Studieordningen godkendes af seminariets bestyrelse efter forslag fra rektor. Ved ændringer eller ved fastlæggelse af en ny ordning indhentes desuden en udtalelse fra censorformandskabet. Undervisningsministeriet påser at studieordningerne er i overensstemmelse med lov og bekendtgørelse, og godkender studieordninger og ændringer. I kapitlet Faglig kerne ses der nærmere på studieordningernes beskrivelser af faget pædagogik.

4.1.3 Fagets historie kort fortalt

Læreruddannelsen har inden for de seneste årtier gennemgået ændringer og med disse også ændringer for faget pædagogik.

De seneste to lovændringer af læreruddannelsen i 1991 og 1997 har især betydet ændringer i forhold til undervisningen i pædagogik. 1991-loven medførte indførelsen af faget almen didaktik og afskaffede fagene undervisningslære og praktisk skolegerning som havde tilhørt de pædagogiske fag. 1997-loven afskaffede det pædagogiske speciale og indførte faget skolen i samfundet som blev knyttet til den pædagogiske faggruppe. Lovændringen i 1997 tildelte 0,7 årsværk til hele den pædagogiske faggruppe. Tidligere havde pædagogik og psykologi på 1. del delt 0,4 årsværk, mens almendidaktik og pædagogisk speciale delte 0,5 årsværk. Loven fra 1997 omtales ofte som den der reducerede pædagogikfaget, men tæller man årsværk fremstår pædagogikfagets vægt i begge love som 0,2 årsværk.[12] Muligheden for syntesedannelse mellem de pædagogiske fag er imidlertid forsvundet med afskaffelsen af det pædagogiske speciale.

Inden for det seneste år er læreruddannelsen sammen med en række andre mellemlange videregående uddannelser blevet lavet til en såkaldt professionsbachelor-uddannelsen[13]. Denne ændring betyder at de studerende nu skal skrive en bacheloropgave (jf. §5, punkt 6) som bedømmes af en linjefagslærer og en lærer i de pædagogiske fag samt en ekstern censor.

4.1.4 Fagets placering i uddannelsen

Pædagogik indgår som et fag ud af fire i gruppen af pædagogiske fag. De tre andre fag i denne gruppe er almen didaktik, skolen i samfundet og psykologi. Disse fag deler 0,7 årsværk ud af læreruddannelsens samlede fire årsværk.

[12] Her tages udgangspunkt i at seminarierne under den gældende lov selv fastlægger pædagogikfagets reelle vægt i den pædagogiske faggruppe. Typisk er vægten 0,2 årsværk.

[13] Jf. Lov om mellemlange videregående uddannelser, Lov nr. 481 af 31/05/2000, og Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor, BEK nr. 113 af 19/02/2001. Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen, BEK nr. 695 af 13/07/2001 indarbejder ændringerne i læreruddannelsesbekendtgørelsen.

Seminarierne vælger selv hvordan de vil placere undervisningen af de pædagogiske fag. På baggrund af undersøgelsen blandt rektorerne synes der at være to principper for placeringen af faget pædagogik: Enten koncentreret over et par semestre eller spredt over adskillige semestre som 'et bånd gennem uddannelsen'. Placeringen af pædagogik kan afspejle det enkelte seminariums uddannelsestænkning og overvejelser omkring placeringen af linjefagene og de pædagogiske fag.

I spørgeskemaundersøgelsen er rektorerne blevet spurgt om hvor faget pædagogik var placeret (for årgangen med studiestart i september 1999)[14]. Svarene fremgår af nedenstående tabel.

Tabel 11
Hvor er faget placeret i uddannelsen?

Semester	Antal seminarier ud af 18
1.	11
2.	11
3.	14
4.	15
5.	9
6.	8
7.	3
8.	2

Oversigten i tabel 11 viser at de fleste seminarier har placeret undervisning i pædagogik på 3. og 4. semester. Over halvdelen af seminarierne har ligeledes pædagogik i 1. og 2. semester, mens en mindre gruppe har undervisning i pædagogik i 5. og efterfølgende semestre. Kun to seminarier har undervisning i faget på 8. og sidste semester af uddannelsen.

Når man ser nærmere på besvarelserne tegner der sig nedenstående mønster i forhold til hvor mange semestre man fordeler undervisning i pædagogik på.

[14] *I undersøgelsen blev der ligeledes spurgt til om undervisningen i faget havde fået en ny placering for de efterfølgende årgange, men kun fire seminarier angiver at have ændret placeringen af undervisningen.*

Tabel 12
Hvor mange semestre er undervisningen i pædagogik fordelt på?

Undervisning i pædagogik fordelt på antal semestre	Antal seminarier
To semestre	3
Tre semestre	1
Fire semestre	10
Fem semestre	0
Seks semestre	4

Som tabel 12 viser vælger hovedparten af seminarierne at placere faget pædagogik over fire semestre. Fire vælger at placere det over to eller tre semestre, mens fire andre har placeret faget over seks semestre. Af tabel 13 fremgår det hvilke konkrete semestre undervisningen er placeret på. Tabellen viser fx at ti seminarier starter undervisningen i pædagogik på 1. semester.

Tabel 13
Placeringen af undervisningen i pædagogik på semestre

Placeringen af pædagogik-undervisningen på de seminarier der har undervisning i to semestre		Placering af pædagogikundervisningen på de seminarier der har undervisning i fire semestre		Placeringen af pædagogikundervisningen på de seminarier der har undervisning i seks semestre	
Semester-kombination	antal seminarier	Semester-kombination	antal seminarier	Semester-kombination	antal seminarier
1 – 2	1	1-4	6	1-6	3
2 – 3		3-6	2	1- 5 + 7	1
3 – 4	2	4-7	1		
4 – 5		5-8	1		

Tabel 13 viser hvordan seminarierne placerer undervisningen på semestre når der tages udgangspunkt i at undervisningen forløber over to, fire eller seks semestre. Det kan fx aflæses at ud af de ti seminarier der har undervisning fordelt over fire semestre, placerer de seks undervisningen på første til fjerde semester.

I relation til spørgsmålet om den konkrete placering af faget er rektorerne blevet bedt om at angive hvilke overvejelser man gør sig i forbindelse med placeringen af pædagogikundervisningen. Et seminarium angiver at "de pædagogiske fag skal ligge som en rød tråd gennem uddannelsen.

Forholdet er jo at pædagogik i læreruddannelsen både er 'fagfag', 'tværfag' og 'redskabsfag'. Pædagogik kan altså ikke leve sit eget liv", mens et andet seminarium skriver at "pædagogik ønskes repræsenteret i så stor en del af uddannelsen som muligt – uden at timetallet i det enkelte semester bliver for beskedent". Andre peger på "samspillet med de andre pædagogiske fag og liniefagene" og faget som "forudsætning for lærervirksomhed og professionsforståelse".

Selvom svarene fra de 18 seminarier, er forskellige, er tendensen at faget placeres efter fire hensyn med varierende vægt:

- Hensynet til den samlede læreruddannelse
- Hensynet til de andre pædagogiske fag
- Grundlag for de andre fag
- Baggrund for professionen som lærer.

I undersøgelsen er rektorerne også blevet bedt om at angive hvem der afgør hvor faget skal placeres i uddannelsen. Resultaterne er angivet i nedenstående tabel.

Tabel 14
Hvem afgør placeringen af faget i uddannelsen?

Seminariets ledelse i samarbejde med faggruppen	2 seminarier
Seminariets ledelse i samarbejde med den samlede undervisergruppe	13 seminarier
Faggruppen i pædagogik i samarbejde med den samlede undervisergruppe	1 seminarium
Andre forhold	1 seminarium

Af tabel 14 fremgår det at placeringen af faget i ca. 77 % tilfælde afgøres af seminariets ledelse i samarbejde med den samlede undervisergruppe.

Organiseringen af undervisningen i pædagogik
Rektorerne er blevet spurgt om de primære undervisningsaktiviteter i pædagogik i de enkelte semestre[15]. Svarene viser at undervisning for hele hold er den primære undervisningsaktivitet. Kun relativt få seminarier angiver projektundervisning med vejledning som primær undervisningsaktivitet. De seminarier der har undervisning i 7. og 8. semester, har angivet hhv. praktikundervisning og projektundervisning som primære undervisningsaktivitet i de pågældende semestre. Det

kan således konstateres at undervisningen i pædagogik primært er organiseret som holdundervisning.

Tværfagligt samarbejde med andre fag
Det tværfaglige samarbejde mellem pædagogik og de øvrige fag i læreruddannelsen er også undersøgt i spørgeskemaet. Rektorernes angivelser af hvilke semestre der finder tværfagligt samarbejde sted, viser at det fordeler sig relativt jævnt over hele uddannelsen. Tabel 15 viser fordelingen af det tværfaglige samarbejde på semester og fag (med udgangspunkt i pædagogik).

Tabel 15
Fordelingen af tværfagligt samarbejde

Semester / Samarbejdsflade	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Samlet
Linjefag			5	4	4	5	5	23
Skolen i samfundet	3	3	1	1	1	1	1	11
Almen didaktik			3		2	2	1	5
Psykologi	4	5	3	3	2	1	1	19
Praktik	1	1	1		1			4
Dansk/matematik	3	4	1	1				9

Datamaterialet fra undersøgelsen er bearbejdet således at der kun er medtaget ovenstående seks kategorier. Grundet de mange forskellige måder samarbejdsrelationerne var beskrevet på, har det været nødvendigt at omarbejde materialet ved at slå de beskrivelser sammen som de enkelte seminarier havde opgivet. Således er fx alle de tilfælde hvor almen didaktik indgår i seminariets beskrivelse af det tværfaglige samarbejde, slået sammen til en fælles kategori for samarbejde: Samarbejde med - Almen didaktik.

I tabellen indgår en optælling af de gange der er angivet et samarbejde mellem pædagogik og et af de seks fag. Antal tilfælde er opsummeret de gange hvor der er angivet et samarbejde der har involveret flere af ovenstående fag. Fx vil et samarbejde hvor både psykologi og skolen i samfundet tælle for begge kategorier. Det skal bemærkes at kun ti seminarier har bidraget til oversigten over det tværfaglige samarbejde. Oversigten kan derfor ikke anvendes til at give en udtømmende beskrivelse af det tværfaglige samarbejde på landets lærerseminarier, men angiver snarere nogle tendenser i samarbejdsfladerne mellem pædagogik og andre fag.

Ofte er det de samme undervisere der varetager undervisningen i flere af de pædagogiske fag. De pædagogiske fag kan siges at hænge sammen i den forstand at de alle sammen ikke har deres udgangspunkt i folkeskolens fag, i modsætning til de andre fag i læreruddannelsen. Fagene har derfor en anden funktion end fleste andre fag i læreruddannelsen.

4.1.5 Undervisernes profil

Dette afsnit tegner en profil af de undervisere der varetager undervisningen i pædagogik på landets lærerseminarier. Undervisernes ansættelsesform, efter- og videreuddannelsesaktivitet samt samarbejdet inden for denne gruppe undervisere beskrives kortfattet.

Undersøgelsen blandt rektorerne på lærerseminarierne viser at underviserne i faget pædagogik typisk har en kandidatgrad. På de seminarier der indgår i undersøgelsen, er der ca. 16 % af undervisergruppen i pædagogik der ikke har kandidatgrad som baggrund for at undervise i faget pædagogik. Tabel 16 viser fordelingen af rektorernes svar på hvilken uddannelsesbaggrund underviserne i pædagogik har i forhold til antal institutioner.

Tabel 16
Undervisernes uddannelsesbaggrund

Uddannelsesbaggrund	Antal undervisere	%-fordeling samtlige undervisere	Fordelt på antal institutioner	Minimum/ maksimum på institutionerne	Gennemsnit på de pågældende institutionerne
Cand.pæd.pæd.	79	45	18	1 – 11	4,4[16]
Cand.pæd.psych	10	6	5	0[17] – 3	2,0
Cand.pæd.	20	12	9	0 – 5	2,2
Ph.d.	2	1	2	1 – 1	1,0
Cand.mag/Mag.art	20	12	10	1 – 4	2,0
Cand.psych.	9	5	4	1 – 5	2,3
Anden universitets-uddannelse	7	4	6	1 – 2	1,2
Anden uddannelse	27	16	10	1 – 6[18]	2,7

N total = 174

Tabel 16 viser at den største gruppe undervisere i faget pædagogik er uddannet som cand.pæd.pæd. Det er her værd at bemærke at gruppen af undervisere med 'anden uddannelse' udgør 16 %. Gruppen dækker over undervisere der typisk selv er uddannet folkeskolelærer, suppleret med fx en exam.pæd grad eller en diplomuddannelse. En del fra denne gruppe er aktuelt tilmeldt kandidatstudiet i pædagogik (cand.pæd.pæd.) på Danmarks Pædagogiske Universitet. Der er dog også i gruppen af undervisere med "anden uddannelse" undervisere der ud over læreruddannelsen alene har en kursusbaggrund.

Gruppen cand.pæd. dækker over de undervisere der er uddannet på lærerhøjskolen, og som har fagligt udgangspunkt i et andet fag end pædagogik eller psykologi.

[16] *Undervisernes uddannelsesbaggrund fordelt på de seminarier der har ansatte med bestemt uddannelses - baggrund. Skemaet viser fx at på de ni seminarier der har ansat cand. pæd.'ere, er der i gennemsnit 2,2 med en cand. pæd.-uddannelse.*

[17] *Deltidsansættelser.*

[18] *Af kolonnen fremgår det at på de seminarier der har undervisere med anden uddannelse, spænder antallet fra, en underviser på et seminarium til seks undervisere på et andet seminarium.*

Ansættelsesforhold
Med baggrund i rektorernes svar angiver tabel 17 henholdsvis ansættelsesform for den samlede undervisergruppe og for faggruppen i pædagogik.

Tabel 17
Undervisernes ansættelsesform

Ansættelsesform for henholdsvis den samlede gruppe undervisere og for faggruppen i pædagogik	Antal undervisere	%-fordeling ift. samtlige undervisere	Faggruppen i pædagogik (%-andel af den samlede gruppe)	Forholdet mellem faggruppen i pædagogik og den samlede gruppe ift. ansættelsesform
Samlede gruppe, ansat som adjunkt	296	27,6%		
Samlede gruppe, lektor	705	65,5%		
Samlede gruppe, andet	73	6,8%		
Faggruppen i pædagogik, ansat som adjunkt	*52	*4,8%	*17,6%	1 til 6
Faggruppen i pædagogik, lektor	*111	*10,3%	*15,7%	1 til 7
Faggruppen i pædagogik, andet	*14	*1,3%	*19,2%	1 til 5

N total = 1074[19]
**af den samlede gruppe. Fx udgør de adjunkter der tilhører faggruppen i pædagogik, 17,6 % af den samlede gruppe adjunkter, eller 4,8 % af den samlede gruppe af fastansatte undervisere.*

Svarene viser at gruppen af undervisere i pædagogik udgør ca. 17 % af den samlede gruppe af undervisere. Lektorerne er svagt underrepræsenteret i faggruppen i pædagogik, mens "andet"-ansættelsen er svagt overrepræsenteret i faggruppen pædagogik.

Samarbejdet inden for gruppen af undervisere i pædagogik
I undersøgelsen er rektorerne blevet bedt om at vurdere hvorvidt der er etableret henholdsvis formelle og uformelle samarbejdsstrukturer for faggruppen. Svarene viser at på 14 ud af 18 semi-

[19]*Der er ikke overensstemmelse mellem de 20 af undervisere i pædagogik der har anden uddannelse, og de 14 i faggruppen der er ansat med en anden ansættelsesform. Forskellen skyldes formodentlig at lokale aftaler på de enkelte seminarier spiller ind.*

narier er der etableret en formel samarbejdsstruktur, mens 16 seminarier angiver at der samarbejdes på baggrund af uformelle strukturer.

I denne forbindelse blev rektorerne bedt om at angive hvad samarbejdet især vedrører. Svarene fremgår af tabel 18.

Tabel 18
Samarbejdet i faggruppen

Samarbejde vedrører især:	I høj eller meget høj grad	I nogen eller ringe grad
Fagets placering i uddannelsen	8	6
Tilrettelæggelsen af undervisningen	11	6
Hvilken litteratur der anvendes i undervisningen	13	1
Etablering af fælles forståelse af faget pædagogiks rolle i uddannelsen	17	0

Rektorerne har kunnet angive flere svar, dog har enkelte seminarier slet ikke angivet hvad samarbejdet vedrører.

Svarene viser at samarbejdet på de fleste seminarier i høj eller meget høj grad vedrører etableringen af en fælles forståelse for pædagogiks rolle i forhold til læreruddannelsen. En del seminarier angiver at samarbejdet i høj eller meget høj grad vedrører tilrettelæggelsen af undervisningen og den litteratur der anvendes i undervisningen.

4.2 Faglig kerne

Dette kapitel handler om hvordan undervisere, studerende og dimittender opfatter og definerer den faglige kerne i pædagogikfaget, herunder hvordan de ser faget i sammenligning med de øvrige fag i det pædagogiske fagområde (skolen i samfundet, almendidaktik og psykologi).

Kapitlet indeholder:

- Undervisernes opfattelse og definition af faglig kerne
- Studerendes opfattelse og definition af faglig kerne
- Dimittenders bud på faglig kerne set fra deres nuværende praksis
- Formelle rammer for den faglig kerne.

Dokumentationen til kapitlet består af underviseres og studerendes selvevalueringsrapporter, af samtalerne på besøgene og af dimittendundersøgelsen. Desuden inddrages pædagogikfagets CKF og de fire seminariers studieordninger idet disse udgør de formelle rammer for fagets indhold.

4.2.1 Undervisernes bud på den faglige kerne

I spørgeguiden til selvevalueringen er faggruppen blevet bedt om i fællesskab at forholde sig til spørgsmålet om hvad der er særligt for pædagogikundervisningen. Til dette overordnede spørgsmål var knyttet følgende underspørgsmål: Er det muligt at pege på en faglig kerne i pædagogikundervisningen? – og er det vigtigt at kunne gøre det? Hvorfor/hvorfor ikke?, Hvad er pædagogikundervisningens største styrke – og hvad er dens største svaghed?, Hvad kan de studerende lære i pædagogik som de ikke kan lære i andre fag? og Hvilken rolle har pædagogikundervisningen i uddannelsen som helhed?

Hvorfor definere en faglig kerne?

I undervisernes besvarelser findes der to argumenter for at det er vigtigt at kunne definere en faglig kerne for pædagogikfaget i læreruddannelsen. Fælles for dem begge er at det primært er af hensyn til de studerende at pædagogikfaget skal have en tydelig faglig profil. Det ene argument handler om at de studerende får lettere ved at fastholde fagets problemstillinger og skelne fagets identitet fra de øvrige fag i uddannelsen. Det andet argument trækker på et billede der går igen flere steder i dokumentationsmaterialet, nemlig billedet af pædagogikfaget som et fag der på en række afgørende punkter ser sig selv som værende i opposition til uddannelsens andre fag. I denne sammenhæng går det på undervisernes opfattelse af at kernen i pædagogik defineres anderledes end kernen i andre fag. Det udtrykkes bl.a. sådan: "De studerende kommer ofte, måske fra læreruddannelsens andre fag, med den forståelse at faglig kerne må forstås og tænkes materialt. De kommer ofte med den forståelse at pædagogik er et facitfag, og primært handler det for dem om (som det gør i deres andre fag), hvad pensum er".

Begrebet "materialt" som bruges i citatet, og et andet begreb "kategorialt" går igen i undervisernes diskussion om og indkredsning af pædagogikfagets kerne. De uddybes begge i det følgende afsnit.

Bud på den faglige kerne

Overordnet peger underviserne på at pædagogik er et meget bredt og omfattende fag. De forskellige billeder der tegner sig under dette, er ikke nødvendigvis i modstrid med hinanden, og besvarelsen fra det enkelte seminarium kan sagtens indeholde flere billeder. Det er faktisk det typiske – og en naturlig konsekvens af opfattelsen af pædagogikfaget som bredt og omfattende. Som en årsag til fagets bredde henvises der til fagets brede genstandsfelt: Opdragelse, undervisning og dannelse. Det fremhæves at disse begreber er grundlæggende for lærervirksomhed.

Besvarelserne er også overordnet kendetegnet ved at fremhæve to parallelle ben i faget: Et dannelsessigte og et professionssigte. Begreberne dannelse og profession bruges ikke entydigt, men der en tendens til at dannelsessigtet knyttes til den studerendes afklaring af eget værdigrundlag, mens professionssigtet forbindes med en mere generel indsigt i lærerprofessionen som sådan. Imidlertid er der ikke et helt skarpt skel mellem disse to begreber; de bliver brugt lidt på kryds og tværs af de fire billeder af faglige kerner der gengives nedenfor. På samme måde er grænserne mellem billederne heller ikke skarpe, men de er udtryk for hvad undervisernes samlet trækker frem i forgrunden når de skal definere den faglige kerne.

Et billede der tegner sig, er billedet af *den faglige kerne som analyse og refleksion*. De tidligere nævnte begreber "materialt" og "kategorialt", som er hentet i den pædagogiske faglitteratur, bruges hyppigt som en del af dette billede (note med forklaring?). Vægten lægges her på det kategoriale aspekt der defineres som evnen til at analysere, kritisk vurdere, diskutere og reflektere. I lidt forskellig grad pointerer underviserne at man imidlertid ikke kan tænke analysen og refleksionen uden et materialt aspekt, dvs. uden et indhold. Der henvises til stof fra de forskellige dimensioner i fagets CKF som det der skal udgøre grundlaget for analysen og refleksionen, og bevidsthed om begrebers betydning ses som et vigtigt analyse- og refleksionsredskab for de studerende. Til billedet hører også det synspunkt at det ikke er muligt, og heller ikke væsentligt, at definere de konkrete temaer eller stofområder nærmere fordi de er omskiftelige, og fordi det er refleksionen der er central, mere end det specifikke stof. Dette er samtidig med til at give faget dets særlige identitet: "Vi tror at de sværeste og væsentligste refleksioner gøres i fagene pædagogik og almen didaktik. Det er vores indtryk, at man i linjefagene primært reflekterer over de didaktiske og metodiske aspekter i forbindelse med det konkrete fag og ikke på metaplan, som man gør i pædagogikken".

Et andet billede er billedet af *den faglige kerne som et historisk perspektiv*. Det bliver fremhævet som meget væsentligt at de studerende lærer at se aktuelle opdragelses- og uddannelsesdiskurser i et historisk perspektiv, og at de får mulighed for at se deres egne spørgsmål og svar i en historisk ramme "fordi en del af spørgsmålene – eller nogen der ligner – måske er stillet før". Dette ses også som udgangspunkt for at de studerende bliver bevidste om pædagogikken som fag og på dets grundlæggende problemstillinger af filosofisk og etisk karakter.

Et tredje billede er billedet af *den faglige kerne som bevidstgørelse af eget værdigrundlag*. Underviserne er meget optaget af at de studerende gennem pædagogikundervisningen bliver bevidste om deres egne værdier. Argumentet er at de som kommende lærere må være i stand til at tage personligt stilling i opdragelses- og dannelsesspørgsmål; de skal nå til afklaring om hvilke værdier de vil være med til at fremme. I undervisningen fremmes dette ved at der stilles krav til de studerende om hele tiden at forholde sig til fagets problemstillinger.

Et fjerde billede er billedet af *den faglige kerne som forståelse for lærerprofessionen*. I forbindelse med dette billede peger underviserne især på at undervisningen skal udvikle en professionel lærerholdning hos de studerende. Dette indebærer bl.a. forståelse for etiske problemstillinger, håndtering af egen følelsesmæssig involvering og evne til at foretage praktiske værdiafgørelser. Det fremhæves også at en lærers opgave ikke kun er undervisning, men også opdragelse, og "faget kan modvirke en instrumentel holdning til undervisning og opdragelse". Til dette billede er også knyttet forestillingen om at det er svært præcist at indkredse undervisningens betydning for lærerprofessionen: "Vi tror at meget af det der arbejdes med i faget pædagogik, bliver til kim, som først senere får sin betydning senere i lærerjobbet. Det kan være svært at evaluere udbyttet undervejs eller lige når undervisningen er afsluttet".

Begrebet "normativitet" står skarpt på tværs af disse forskellige billeder; det kommer selvsagt tydeligt frem i det billede der handler om de studerendes afklaring af deres værdigrundlag. Men det er også en del af de andre billeder at der hele tiden er et sigte der handler om at finde frem til bagvedliggende værdier. Faggruppen på ét af seminarierne er inde på at der i forbindelse med netop det store fokus på værdier sker en bestemt socialisering af de studerende gennem pædagogikundervisningen: "… undervisningen tilstræber personlig udvikling af de studerende, men ofte møder vi en kritik fra de studerende i retning af, at de langsomt (men sikkert) lukkes inde i et bestemt univers og en ganske bestemt normativ diskurs (visse normer og værdier opleves som mere "rigtige" end andre). Hvad er det seminariekulturen gør ved de studerende?"

Idealbilleder af faglig kerne

Der er et forholdsvist stort sammenfald mellem de reale billeder der tegnes af pædagogikfagets faglige kerne, og så idealbillederne. En del af dette kan skyldes at der ikke skelnes klart mellem det reelle/det nuværende og det ideelle i fortællingerne. Sammenfaldet går på at hhv. analyse og refleksion, afklaring af værdigrundlag, historisk perspektiv og lærerprofessionen tydeligt står frem som bud på faglige kerner også i idealfortællingerne. Det pointeres igen og igen at faget skal skabe et solidt teoretisk fundament, og at de videnskabelige udgangspunkter for den pædagogiske teori skal være tydelige. Der er imidlertid også eksempler der rækker ud over realfortællingerne og tegner hvad underviserne betragter som nye idealbilleder af pædagogikfagets faglige kerne.

Der bliver udtrykt ønske om en opprioritering af det teoretiske stof i undervisningen. Der argumenteres for at et solidt teoretisk fundament med bl.a. en klar forståelse af centrale begrebers betydning er meget vigtigt i en tid hvor skolen og læreren har mistet sin naturlige autoritet, og hvor det derfor er nødvendigt at læreren har et sikkert pædagogisk, teoretisk begrebsapparat for at kunne gå i dialog med omgivelserne. Et forslag i forbindelse med dette er at reducere faget pædagogik til fordel for en styrkelse af faget "skolen i samfundet" med den begrundelse at man i

så i højere grad alene kunne koncentrere sig om forudsætningerne for overhovedet at kunne operere med begreber som opdragelse, dannelse, socialisering, undervisning og uddannelse. Og det skulle ske ud fra idéhistoriske, filosofiske og kulturteoretiske tilgange.
Et andet ønske går på at skabe en undervisning der kommer tættere på de studerendes egen undren og nysgerrighed og egne spørgsmål. Forholdet mellem teori og praksis skal være udgangspunktet for undervisningen, og synspunktet er at de studerende ud fra deres erfaringer med og refleksioner over dette forhold oparbejder en masse spørgsmål som kunne være kernen i undervisningen. Underviseren skal så sikre at disse spørgsmål bliver belyst teoretisk, begrebsmæssigt og i et historisk perspektiv.

Et tredje ønske der formuleres, er ønsket om et pædagogikfag hvor perspektivet forskydes fra etik til æstetik; det anses samtidig som forskydning fra en fagkultur orienteret mod kundskaber og færdigheder til en projektkultur der orienterer sig mod kvalifikationer og kompetencer. Indholdsmæssigt betyder det at faget skal bevæge sig "fra etikken til æstetikken, idet pædagogik ikke længere (normativt) skal bindes til etikken i form af opdrag og opdragelse, men (formativt) skal tilbagebindes til æstetikken og kunsten i form af formning og formgivning (kultur og kulturproduktion)".

Pædagogik i uddannelsen
Underviserne har forskellige holdninger til hvilken rolle pædagogikfaget har i uddannelsen som helhed. På nogle seminarier oplever underviserne at faget er blevet udgrænset, både fra seminarieledelsens side, fra linjefagslærernes side og fra politisk hold. Her fremhæves pædagogikfagets særlige rolle ofte i kritisk opposition til dét der foregår i de andre fag.

"Pædagogikundervisningen kunne være syntesedannende i forhold til de andre fag, idet faget udfordrer vanetænkning i forhold til de undervisningsmæssige, dannelsesmæssige og opdragelsesmæssige spørgsmål (i fagene)". Og: "Vi tror at hvis man i læreruddannelsen lægger vægt på linjefagene, så er det ikke først og fremmest professionelle lærere der uddannes, men lærere der formidler fag. De pædagogiske fag bidrager til at der skabes ny viden, udvikling af fag og professionel didaktisk kompetence".

Andre fremhæver også fagets særlige rolle, men mere som en holdning til at det udgør en bestemt del af en større uddannelsesmæssig helhed – der bare kan være svær at etablere i praksis: "På den ene side ser jeg faget som selvbærende – ikke som faglig arrogance – men fordi det indeholder en fortælling om værdier og holdninger, der er bundet til en sociokulturel forståelse af, hvordan vi hører til i verden. Det medfølger samtidig at faget hænger sammen med uddannelsens øvrige fag og deres forskellige forståelser. Denne sammenhæng har det i hele min seminarietid

været et af de helt store problemer at få til at fungere – og er det stadig trods megen velvilje og forsøg på at arbejde sammen, såvel indholdsmæssigt som strukturelt".

- og set i forhold til de andre pædagogisk-psykologiske fag
Underviserne fremhæver generelt det pædagogisk-psykologiske fagområde som ét, dog er der flere der ser psykologi som dét fag der skiller sig mest ud. Undervisernes holdninger til hvor meget fagene skal hænge sammen, falder i to billeder. I det ene udtrykkes der ønske om i højere grad at *se fagene som ét fagområde*. Begrundelsen er at mange af fagenes emner er de samme, og at det ville give pædagogikfaget bedre mulighed for at inddrage praktikken på en meningsfuld måde. I det andet billede ønsker underviserne *ikke en større fagintegration*. De erkender godt nok at både undervisere og studerende bruger meget energi på at holde fagene fra hinanden – og også på at få dem til at hænge sammen - men de mener at pædagogik og almen didaktik bedre kan profilere sig hvis de er adskilt fra psykologi.

4.2.2 Studerende om den faglige kerne
I guiden til selvevalueringen er de studerende blevet bedt om at komme med deres bud på hvad der er det vigtigste man kan lære i faget pædagogik. Deres svar på det spørgsmål kan ses som dels deres oplevelse af hvad der reelt er kernen i pædagogikfaget, og/eller deres holdninger til hvad kernen bør være. Spørgsmålet er også blevet diskuteret som en del af samtalerne på besøgene. Det nedenstående bygger på udsagn fra både selvevalueringsrapporterne og besøgene.

Hvad opleves reelt som faglig kerne?
I et billede ses den faglige kerne som arbejdet med forskellige teorier. Der nævnes videnskabsteori, dannelsesteorier, pædagogiske teorier, sociologiske teorier mv. Teorierne er med til at udvikle de studerendes menneskesyn, "man bliver mere tolerant og bedre til at se flere synsvinkler", og de studerende peger også på at de bliver mere bevidste om deres arbejde med børn og unge i skolen. Nogle studerende har det synspunkt at "faget er materialt præget, da undervisningen har været koncentreret om læsning og forståelse af bøger/tekster". De studerende peger også på den kritiske tilgang som noget der vægtes højt i undervisningen.

I et andet billede ses den faglige kerne som arbejdet med grundlæggende værdispørgsmål. De studerende oplever at værdier er noget der har høj prioritet i undervisningen, og at de i pædagogikundervisningen beskæftiger sig med værdispørgsmål i forhold til menneske- og samfundssyn. De studerende oplever også at der lægges vægt på at de finder frem til et eget ståsted, og at de kan begrunde dette.

På tværs af disse billeder står begrebet refleksion centralt. Arbejdet med teorier og værdier skal knyttes sammen af refleksionen hvor den enkelte kommer til afklaring med sig selv som lærerperson inden for en overordnet teoretisk ramme.

Idealbilleder af faglig kerne
De studerende har også en række ideelle forestillinger om hvad de gerne vil beskæftige sig med i pædagogikundervisningen. Disse forestillinger står ikke nødvendigvis i modsætning til virkelighedens undervisning; det kan ikke altid læses ud af materialet hvorvidt dette er tilfældet eller ej.

I et billede giver de studerende udtryk for at det for dem er væsentligt at undervisningen har dem og deres kommende lærerprofession i fokus: "Undervisningen bør tage afsæt i os og vores behov som lærere og ikke paratviden om pædagogiske begreber o.l. som et mål i sig selv". I den forbindelse nævner de også at nok er det historiske perspektiv vigtigt, men de har også brug for at behandle aktuelle debatter, og at lære at gå ind i de diskussioner der går for sig her og nu.

Et andet billede har fokus på teorien i forhold til den praktiske lærergerning. De studerende ser det som væsentligt at lærerens dagligdag får plads i undervisningen. Der peges på empiriske observationer, cases, praktiske problemstillinger mv. som noget der gerne må fylde mere i pædagogikundervisningen. Et synspunkt er at teorierne i for ringe grad knyttes til lærerprofessionens praksis.

Pædagogik set i forhold til de andre pædagogisk-psykologiske fag
De studerende giver udtryk for at det kan være svært at skelne mellem de forskellige pædagogisk-psykologiske fag. Når de skal pege på forskelle mellem fagene, så tegnes pædagogik som det mest overordnede fag, mens almen didaktik opleves som tættere på praksis i form af konkret planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning. Forskellen mellem pædagogik og psykologi ser de studerende meget som det at pædagogik primært er et holdningsfag, mens psykologi er mere baseret på empiri og handler om læring, udvikling, konfliktløsning osv.

De studerende fortæller også at det i det daglige koster en del energi at finde ud af hvad de enkelte fags særkende er, og nogle studerende udtrykker ønske om større sammenhæng og samarbejde mellem fagene. Som nogle studerende siger så "beskæftiger de sig jo med tre sider af samme sag".

4.2.3 Dimittender om den faglige kerne i pædagogik
Dokumentationen til dette afsnit består af dele af interviewundersøgelsen med dimittender fra læreruddannelsen gennemført af Kubix. Først præsenteres forskellige opfattelser af faglig kerne og derefter vurderinger der medtænker det nuværende praksisperspektiv.

De følgende billeder er ikke nødvendigvis i modsætning til hinanden. De repræsenterer snarere forskellige vægtninger i definitionen af hvad der kendetegner pædagogikfaget. De fleste har svært ved at udskille én enkelt kerne idet de forskellige dimensioner på forskellig vis ses som tæt forbundne, hvad følgende citat peger på: "Pædagogik er nogle teorier man har om undervisning af mennesker og kommunikation med mennesker der bygger på forskellige menneskesyn og ens egen sunde fornuft og ens egen erfaring". Overordnet set oplevede dimittenderne faget som meget teoretisk. Overvejende er vurderingen efter et-to års praksis at dimittenderne nødigt ville undvære den pædagogiske teori, men at undervisningen ikke i tilstrækkelig grad har givet dem en forestilling om hvad den skulle bruges til. Oplevelsen af ikke at føle sig klædt på til den konkrete lærergerning står stærkt i fleres bevidsthed. Flere savner konkrete metoder i forbindelse med helt praktiske forhold som forældresamarbejde, støjende klasser, mobning mv.

"Det der teori-teori har man da i baggrunden et eller andet sted, måske når man forbereder sig. Det er vel dannelsen man kan kalde det. Men helt kontant i dagligdagen kunne jeg godt have tænkt mig en form for pensum, krav til nogle felter vi skulle beskæftige os med: undervisningssituationer, samarbejdssituationer, elevsamtaler".

Et billede tegner kernen i faget som menneskesyn, holdninger og værdier. Her fokuseres på det normative aspekt i undervisningen. "Pædagogik er en syntese af ideologi, teori og praksis som angår undervisning og opdragelse". Det normative er noget som nogle dimittender har oplevet som svært at håndtere når først de stod ude i praksis. Nogle peger på at de har været nødt til at revidere deres opfattelse af pædagogik, og at det har været en lidt hård proces.

"Når man kommer ud vil man blive nødt til at kunne rumme flere former for pædagogik. Det kan godt være at man har et grundsyn og menneskesyn man godt vil handle ud fra, men man bliver også nødt til at se på at børn er forskellige". Og: "Jeg har hørt min pædagogik- og psykologilærer sige at hvis bare man har den rette pædagogik (…), så går det (…) Hvad så når de ikke opfører sig ordentligt, så må det være dig som lærer der ikke er god nok".

I det hele taget står billedet af en politisk korrekt pædagogikundervisning meget stærkt når dimittenderne taler om pædagogikundervisningen ud fra deres nuværende praksis. Flere dimittender giver udtryk for at underviserne formidler "den rigtige pædagogik", og at det gøres meget tydeligt hvad der er in, og hvad der er yt. Set i bakspejlet opleves det som en slags indoktrinering som gjorde at de tilegnede sig en række holdninger der er kommet til kort i mange senere arbejdssituationer. "De underviser efter et drømmeideal", siges det bl.a. om underviserne.

Et billede viser at dimittenderne nødigt ville undvære den pædagogiske teori. Meget af den gennemgåede teori viser sin relevans nu, ikke mindst for de lærere der virkeligt brænder for sagen og

gerne vil kunne begrunde deres praksis. Dimittenderne fortæller dog også at flere af deres medstuderende stod af undervejs i undervisningen fordi relevansen af teorien ikke blev trukket frem dengang.

4.2.4 Faglig kerne formelt set

Pædagogikfagets CKF angiver de centralt fastsatte bestemmelser for indholdet i undervisningen.

CKF for pædagogik

Målet er, at den studerende bliver i stand til at:

Analysere og kritisk vurdere begreber, argumenter, teorier og forskningsresultater vedrørende opdragelse og undervisning

Diskutere og begrunde personlig og professionel stillingtagen til principielle og konkrete spørgsmål i forbindelse med opdragelse og undervisning i samfund og skole

Træffe beslutning om løsning af opdragelsesopgaver, bl.a. i forbindelse med værdi- og normkonflikter

Samtale og samarbejde med elever, forældre, kolleger, ledelse og andet personale om realiseringen af skolens opdragelses- og undervisningsformål.

Centrale kundskabs- og færdighedsområder

1. Ved behandlingen af fagets centrale kundskabs- og færdighedsområder skal følgende dimensioner i videst muligt omfang tilgodeses:

1.1 Den filosofiske dimension

1.2 Den idehistoriske, socialhistoriske og kulturhistoriske dimension

1.3 Den sociologiske og politologiske dimension

1.4 Den juridiske dimension

1.5 Den empiriske dimension.

2. Pædagogiske teorier og opfattelser med væsentlig betydning for dansk skole og uddannelse

2.1 Pædagogiske grundantagelser i forhold til undervisning og opdragelse

2.2 Pædagogiske taksonomier

2.3 Personer og bevægelser, som har haft markant betydning for skoleudviklingen i Danmark

2.4 Æstetisk opdragelse, herunder betydningen af den praktiske og den musiske dimension.

3. Folkeskolen

3.1 Folkeskolens organisation, lovgrundlag og værdigrundlag aktuelt og historisk

3.2 Folkeskolens forpligtelse til at samarbejde med forældrene

3.3 Grundlaget for enhedsskolen, differentieringen og elevmedbestemmelsen

3.4 Folkeskolens selekterende og kvalificerende funktioner

3.5 Folkeskolens betingelser og opgaver i et komplekst, pluralistisk og differentieret samfund
3.6 Folkeskolens opgaver over for børn med anden kulturel baggrund.

4. Alternative skoler
4.1 Forskellen på lovgrundlag og værdigrundlag for folkeskole og private skoleformer
4.2 Forældres valg af skole.

5. Lærerprofessionen
5.1 Lærernes pligter og rettigheder
5.2 Etiske aspekter i forbindelse med lærer-elev-samarbejdet og med lærer-forældre-samarbejdet
5.3 Lærerens autoritetsgrundlag.

6. Institutions- og uddannelsessamfundet
6.1 Overgangen fra hjem til børneinstitution og skole og overgangen fra skole til anden uddannelse
6.2 Skolen i informationssamfundet
6.3 De politiske partiers skoledebat og uddannelsespolitik.

7. Den internationale dimension
7.1 Skole og uddannelse set i relation til globaliseringen og til internationalt samarbejde, herunder global undervisning og undervisning i menneskerettigheder og barnets rettigheder.

8. Pædagogisk forskning
8.1 Forskning og udviklingsarbejde
8.2 Komparative internationale undersøgelser.

Kilde: Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen (BEK nr. 382 af 19/06/1998).

Undervisernes holdninger til CKF

Den generelle holdning til pædagogikfagets CKF er at den er alt for omfangsrig i forhold til fagets timetal. Imidlertid er der også generel enighed om at det principielt er godt at have en central styring af det faglige indhold, men at den aktuelle CKF ikke fungerer optimalt i forhold til en række punkter.

Nogle undervisere fokuserer på CKF set i forhold til begrebet kernefaglighed. Her fremføres det synspunkt at det ville være godt at kunne definere nogle kerneområder, men at det bliver helt absurd med en CKF der indeholder så mange områder. Der argumenteres også for at man burde se på alle de pædagogiske fag og foretage en generel "oprydning", herunder også udrydde overlap mellem fagene.

Nogle undervisere fokuserer på CKF set i forhold til fagets personlige dannelsesperspektiv. Her er holdningen at CKF er så omfattende og detaljeret at man kun kan nå at arbejde med dele af den hvis man vil udvikle de studerende personligt. Begrundelsen er at den personlige dannelse kræver tid til fordybelse, og at netop fordybelsen må tilsidesættes til fordel for curriculum- eller pensumtænkning.

Nogle undervisere fokuserer på CKF set i forhold til de studerendes indflydelse på indholdet. Synspunkter er at CKF er så uigennemskuelig at den kræver fortolkning af én der har god indsigt i faget. Det kan være svært at gennemskue sammenhængen mellem forskellige temaer i undervisningen og de forskellige "pinde" i CKF´en. Det begrænser de studerendes mulighed for reel indflydelse på indholdet i undervisningen.

Der er delte meninger på spørgsmålet om hvorvidt CKF virker hæmmende eller igangsættende for planlægningen af undervisningen. De der ser den som igangsættende, mener at den indeholder gode mål og væsentlige indholdsområder, at den angiver retning for arbejdet med faget, at den giver mulighed for at variere temaerne år for år, og at den giver stor frihed for underviseren til at vælge indholdet. Disse undervisere opfatter i højere grad CKF´en som et "idé-katalog" eller en "huskeliste" end et egentligt lovgrundlag for faget.

De der ser CKF´en som hæmmende, angiver især den meget omfattende beskrivelse som årsagen. De kan ikke se at det er realistisk at nå det hele på den tildelte tid, og de giver udtryk for at føle usikkerhed og

Seminariernes studieordninger kan fastlægge nærmere indholdsbestemmelser i overensstemmelse med CKF. Seminarierne har formuleret sig på følgende måder om indholdet i pædagogik:

Seminarium A

Undervisningens indhold er centreret om følgende hovedområder:

- Pædagogisk filosofi og idéhistorie
- Uddannelseshistorie
- Pædagogisk sociologi
- Skolens lovgrundlag
- Demokrati i skolen
- Lærerrolle og lærerpersonlighed.

Seminarium B

Undervisningsindholdet vælges på en sådan måde at kravene i bekendtgørelsen opfyldes, at de studerende får mulighed for at opfylde fagets mål, og at de studerende får mulighed for at arbejde med centrale kundskabs- og færdighedsområder. Gennem studier i udvalgte temaer øves den studerende i pædagogisk analyse, refleksion og vurdering mhp. at udvikle teoretisk begrundede holdnings- og handlingsvalg inden for almen lærervirksomhed.

Seminarium C

Fagets centrale kundskabs- og færdighedsområder tilegnes gennem arbejdet med problemområder der vedrører opdragelse og undervisning. Der kan f.eks. arbejdes med:

- typiske, grundlæggende problemstillinger og dimensioner
- forskellige pædagogiske retninger og deres grundantagelser i forhold til opdragelse og undervisning, herunder også alternative skoler og deres uddannelsespolitiske betydning
- folkeskolens opgaver og funktion i en dannelsesmæssig og kvalifikationsmæssig sammenhæng før, nu og i fremtiden
- grundlæggende problemstillinger vedr. lærerens arbejde i skolen
- eksempler på pædagogisk forskning og udviklingsarbejde i Danmark og udlandet.

Der samarbejdes med Skolen i Samfundet, jf. dette fags studieordning.

Seminarium D

Fagforståelse

Pædagogik er et dannelsesfag, der sigter mod pædagogisk professionalitet. Der arbejdes således med udvikling af de studerendes forståelse af sig selv som lærerstuderende hen imod en professionel læreridentitet. Der lægges vægt på pædagogisk argumentation gennem arbejde med fagets indholdsområder, gennem varierede undervisningsformer og samarbejde om projekter samt gennem udvikling af medansvar for uddannelsen.

Indholdets organisation:

1. Livsfilosofiske indholdsområder. Herunder pædagogiske grundantagelser og idéhistoriske perspektiver i forhold til:
   - opdragelse og undervisning
   - den etisk-filosofiske dimension i mellemmenneskelige forhold
   - pædagogik og menneskesyn
   - samtalens etik og tilværelsesoplysning.
2. Folkeskolen og almendannelse. Herunder forholdet mellem
   - opdragelse og undervisning i historisk belysning
   - folkeskolens værdigrundlag, organisation og lovgrundlag
   - enhedsskolens udvikling.
3. Den demokratiske skole. Herunder:
   - lærerens pligter og rettigheder
   - lærer-elev-samarbejdet og samarbejdet mellem skole og hjem
   - skolen som et politisk anliggende.
4. Pædagogisk forskning og udviklingsarbejde. Herunder:
   - pædagogiske teorier
   - forholdet mellem pædagogisk filosofi, teori og praksis
   - forskning og udviklingsarbejde.

Undervisernes holdninger til studieordningerne

Underviserne giver ikke udtryk for nogle meget markante holdninger til studieordningerne. En gennemgående holdning er at det er mere overkommeligt at forholde sig til en studieordning hvor omfanget og detaljerigdommen fra CKF er forsøgt systematiseret og samlet i færre hovedområder.

4.2.5 Sammenfatning

Underviserne beskriver pædagogikfaget som et meget omfattende og også et meget komplekst fag. Det tilskrives til dels det brede genstandsfelt: opdragelse, undervisning og dannelse, men underviserne ser tydeligvis også det komplekse som en del af selve fagets væsen. Det udgør et væsentligt udgangspunkt for deres efterfølgende indkredsninger af hvad der kan betragtes som fagets kerne, eller snarere kerner. At der er flere, skyldes ifølge underviserne fagets omfang og

kompleksitet i sig selv; her henviser underviserne ofte til fagets CKF som de betragter som alt for omfangsrig, men det skyldes også undervisernes forskellige holdninger til hvad der skal vægtes inden for fagets mange dimensioner. Det resulterer i en række forskellige syn på hvad der skal betragtes som fagets egentlige kernefaglighed. Underviserne lægger imidlertid også vægt på at det *er* vigtigt at definere en faglig kerne i pædagogikfaget fordi de studerende får lettere ved at skelne fagets identitet fra de øvrige fag, og fordi det er vigtigt at synliggøre at fagets kerne tænkes anderledes end dét underviserne opfatter som kernen i andre fag. Og netop i forskellen til andre fag ligger en stor del af den faglige selvforståelse blandt underviserne. På den ene side tegner de faget som trængt fra flere sider: fra politisk side, fra de andre faggrupper på seminarierne og nogle steder fra ledelsens side. På den anden side tillægger de faget en meget høj værdi; faget har en særlig rolle i forhold til at udfordre den vanetænkning der finder sted i de andre (linje)fag. Nogle undervisere ser en mulighed for at give faget større råderum og status ved i højere grad at se alle de pædagogisk-psykologiske fag som ét, mens andre mener at pædagogikfaget har de bedste muligheder for at profilere sig netop ved at være et selvstændigt fag. Ulempen ved det sidste – som både undervisere og studerende peger på – er at der bliver brugt meget tid og energi på både at skelne fagene fra hinanden og samtidig at synliggøre sammenhængen mellem dem.

De faglige kerneområder består bl.a. af et historisk perspektiv, af de studerendes bevidstgørelse af eget værdigrundlag gennem studie af pædagogiske teorier og af at give indsigt i lærerprofessionen. På tværs af disse kerneområder peger underviserne på at faget har to ben, et dannelsessigte og et professionssigte. Et andet vigtigt tværgående begreb er "normativitet". Både undervisere, studerende og dimittender er enige om at værdier og værdiafgørelser fylder meget i faget, men især dimittenderne udtrykker en kritisk vurdering af måden hvorpå dette varetages i undervisningen. Underviserne fokuserer på det faktum at lærerprofessionen kræver at den studerende bliver bevidst om egne værdier, om værdier bag forskellige teorier, værdier bag forskellige moderne opdragelses- og undervisningsdiskurser mv. De studerende finder også værdidiskussioner vigtige, og de sætter pris på arbejdet med at finde frem til et eget ståsted i forhold til at være professionelt udøvende lærer. Men dimittenderne er temmelig kritiske over for undervisningens normativitet i lyset af deres nuværende praksis. De peger på at pædagogikundervisningen var en undervisning hvor de "rigtige holdninger" siden hen har vist sig at være problematiske at håndtere for dem i praksis. Denne problemstilling kommer de nuværende studerende ind på i kapitlet Teori og praksis. Ét af de idealbilleder af faglig kerne der tegnes blandt underviserne, handler også om denne problemstilling idet faget her har sit omdrejningspunkt i æstetikken frem for i normativiteten. Dvs. at man i undervisningen skal beskæftige sig med kultur og kulturproduktion. Idealbillederne er i det hele taget kendetegnet ved at skære faget mere skarpt til i den ene eller anden retning hvilket måske skal ses på baggrund af at faget som det i øjeblikket defineres i CKF, er for stort og mangler fokus. Et idealbillede ser gerne at faget kunne koncentrere sig om den filosofiske dimension, mens et andet billede går den anden vej ved at sætte de studerendes behov, undren

og nysgerrighed i forhold til praksis i centrum. De studerendes idealbilleder ligger tættest på det sidste idet de især fokuserer på at undervisningen skal indeholde aktuelle perspektiver på lærerprofessionen, og at der skal være plads til at arbejde med og belyse forskellige elementer af en lærers helt konkrete dagligdag. Det betyder ikke at de underkender arbejdet med pædagogisk teori som de også ser en stor værdi i, særligt i forhold til at finde en egen pædagogisk identitet gennem konfrontation med forskellige pædagogiske grundsyn.

Forhold der behandles i kapitlet Vurderinger og anbefalinger

- Opfattelsen af faglig kerne
- Den faglige selvforståelse
- Forholdet mellem de pædagogiske fag
- Fagets normative dimension
- Fagets CKF.

4.3 Forholdet mellem teori og praksis

Dette kapitel har fokus på hvilket forhold der er mellem pædagogisk 'teori' og 'praksis' i undervisningen. Forhold kan forstås både som vægtningen af de to dimensioner, men også som hvilken forbindelse der evt. etableres mellem dem i undervisningen. Begreberne 'teori' og 'praksis' er derimod mere komplekse hvad underviserne også gør opmærksom på i deres selvevalueringsrapporter. Og det har selvfølgelig også kompliceret fremstillingen her. Generelt giver dokumentationsmaterialet ikke mulighed for at sige noget sikkert om hvad der helt præcist ligger i begrebet 'teori', og hvad der helt præcist ligger i begrebet 'praksis' når de bruges af undervisere og studerende. Om 'teori' kan det kun siges at det er teorier af forskellig art og på forskellige niveauer, mens 'praksis' i hvert fald i de studerendes brug af begrebet ser ud til at handle om konkrete læreropgaver som undervisning, konfliktløsning samt samarbejde og kommunikation med forskellige parter. Det følgende skal derfor på ingen måde forestille at være en teoretisk stringent fremstilling, men en fremstilling hvor der tegnes forskellige billeder med udgangspunkt i den måde begreberne bruges på i dokumentationsmaterialet.

Kapitlet indeholder:

- Undervisernes syn på forholdet mellem teori og praksis
- Studerendes syn på forholdet mellem teori og praksis
- Dimittenders syn på forholdet mellem teori og praksis.

Der er ikke nogen bestemmelser i hverken CKF eller studieordningen der angiver bestemte krav til dette punkt. Der vil derfor ikke være noget afsnit om formelle rammer. Dokumentationen til kapitlet bygger på selvevalueringsrapporterne, samtalerne på besøgene og dimittendundersøgelsen.

4.3.1 Undervisernes syn på teori-praksis-forholdet

I guiden til selvevalueringen er underviserne blevet bedt om at give et rids af deres centrale overvejelser over forholdet mellem teori og praksis i undervisningen. En genkommende pointe blandt underviserne er at pædagogik *er* et teoretisk fag – ifølge CKF, men også fordi der netop er tale om et undervisningsfag og ikke om praksis. Det er derfor også naturligt at en del af udsagnene under dette spørgsmål falder sammen med udsagn i kapitlet Faglig kerne. Det sker især i de tilfælde hvor underviserne beskæftiger sig med hvilke mål de ser arbejdet med teoretisk stof lede hen imod. Her tegnes de samme billeder som i forbindelse med definitionerne af den faglige kerne, nemlig at teorien skal danne udgangspunkt for analyse og refleksion, at den skal give et historisk overblik, at den skal være udgangspunkt for de studerendes dannelse og valg af ståsted, og at den skal skabe forståelse for lærerprofessionen. På grund af fagets centrale indholdsbestemmelser (CKF) giver *vægtningen* af stoffet også næsten sig selv. Indholdet i undervisningen er primært teoretiske tekster af forskellig karakter, mens praksis nærmere er et perspektiv; et perspektiv der kan træde mere eller mindre tydeligt frem i undervisningen.

Hvad angår forholdet mellem teori og praksis forstået som *forbindelser* mellem de to dimensioner, så tegnes der en række billeder der udtrykker forskellige forståelser af dette. Et fælles udgangspunkt for de tre følgende billeder er at forholdet mellem teori og praksis anses som komplekst; både i teoretisk forstand, men mange undervisere giver også udtryk for at det stiller store krav til undervisningen at skulle rumme dette forhold på den ene eller anden måde.

I ét billede ses pædagogikundervisningen som det sted hvor man kan beskæftige sig med *overvejelser over selve forholdet mellem teori og praksis*. Nogle underviserer bruger betegnelsen metateoretiske refleksioner i den forbindelse. Begrundelsen er at der ikke er tale om et én til én forhold mellem teori og praksis, og det anses som vigtigt at de studerende lærer at "kunne tåle forskellen". Her optræder også det synspunkt at det normative element i faget gør det ekstra nødvendigt at beskæftige sig med forskelle på teori og praksis, dvs. at man også må beskæftige sig med forholdet mellem hvad man bør gøre, og hvad man har mulighed for at gøre. I den forståelse bliver forholdet mellem teori og praksis til et forhold mellem ideale forestillinger og virkelige handlinger.

I et andet billede gøres teori-praksis-forholdet til et spørgsmål om *forholdet mellem undervisning og konkrete handleanvisninger*. Det understreges at undervisningen ikke hverken kan eller skal være handlingsanvisende. Det vil med andre ord sige at praksisperspektivet i undervisningen ikke skal forstås som konkrete forslag til hvordan man som lærer skal handle i fx skolen. Og implicit i

dette ligger også et udsagn om at teori i undervisningen altså ikke er teori om konkrete handlinger.

Et tredje billede har i forbindelse med overvejelser over teori-praksis-forholdet fat i *de studerendes forventninger kontra den faktiske undervisning*. Et synspunkt er at pædagogikundervisningen befinder sig i et stort dilemma mellem teori på den ene side og praksis på den anden, og at det forstærkes af at de studerende kommer med nogle bestemte forventninger til faget. "Mange tænker faget pædagogik som *hvordan man* gør, mange forventer redskaber, som er direkte og konkret anvendelige". Nogle undervisere oplever at de studerende ser fagets problemstillinger som abstrakte og uden relevans, og at de har svært ved at forsøg at det ikke handler om metodik, men om at se "bag om mål for og indhold i opdragelse og undervisning". Spørgsmålet om teori og praksis får altså her sit omdrejningspunkt i en kløft mellem de studerendes forventninger og holdninger til hvad de skal have ud af undervisningen, og så dét undervisningen rent faktisk indeholder.

Idealbilleder af forholdet mellem teori og praksis
Der er forholdsvis få af underviserne der beskæftiger sig med forholdet mellem teori og praksis i fortællingerne om den ideale undervisning i faget pædagogik. Men blandt de der gør, træder to billeder frem. På den ene side billedet af en *undervisning hvor teori og praksis gensidigt belyser og bestyrker hinanden.* Teori og praksis skal knyttes sammen i en slags spiral hvor områder af praksis kan være udgangspunkt for at dykke ned i teoretiske begreber hvorefter man kan vende tilbage til praksis og se denne i et nyt lys. Eller omvendt kan teoretiske begreber være udgangspunkt for at se på praksis der så kan analyseres og løftes op til nye begrebsmæssige forståelser. I en fortælling bruges vendingen "teori skal irritere praksis, og praksis skal inspirere teorien", og i en anden lyder det sådan: "det teoretiske arbejde bliver meningsfuldt og nærværende, når det forankres i et praktisk arbejde og når det analyseres, diskuteres og perspektiveres i relation til konkrete situationer". Det tillægges stor betydning at de studerendes iagttagelser, undren og spørgsmål i forbindelse med praksis får fylde i undervisningen.

På den anden side tegnes et billede af en *undervisning hvor der først skal tilvejebringes et solidt teoretisk grundlag* før man begynder at orientere sig mod den konkrete praksis. Begrundelsen er at hvis ikke der skabes et "fælles teoretisk forståelsesparadigme", så kan tilfældige aktuelle fokusområder eller yderligtgående debatter gå hen og få afgørende indflydelse på pædagogikfaget allerede fra starten og dermed give de studerende en forståelse af faget der er for snæver og ikke yder det fuld retfærdighed. Synspunktet er at emner fra praksis bør altid behandles med udgangspunkt i et teoretisk begrebsapparat.

4.3.2 Teori og praksis set med de studerendes øjne

I guiden til selvevalueringen er de studerende blevet bedt om at beskrive og vurdere hvordan de ser forholdet mellem teori og praksis i undervisningen. De studerende har primært forholdt sig til vægtningen af de to dimensioner i undervisningen, men giver også udtryk for en række overvejelser over hvilken forbindelse der etableres mellem teori og praksis i undervisningen. På besøgene blev spørgsmålet også drøftet, og kapitlet bygger således på begge dokumentationskilder.

Hvad angår vægtningen mellem teori og praksis, så fremhæver de studerende at pædagogikundervisning helt overvejende er undervisning i pædagogisk teori. Når det er sagt, så har de studerende forskellige erfaringer med hvor meget den konkrete pædagogiske praksis inddrages, men ingen oplever at den udgør en stor del af undervisningen. På besøgene kom det frem at de studerende ikke mener at have beskæftiget sig særligt meget med empiriske undersøgelser som en mulig indfaldsvinkel til den pædagogiske praksis. De studerende giver udtryk for en række synspunkter i forbindelse med undervisningen i pædagogisk teori. På den ene side at der er en meget stor mængde læsestof, og at det ofte opleves som svært tilgængeligt. På den anden side at de pædagogiske teorier er spændende, og at de giver mulighed for at man kan udvikle sin egen professionsidentitet, "se kritisk på forskellige pædagogiske retninger og på den måde ud fra et velargumenteret valg at vælge 'sin egen' pædagogiske retning". Imidlertid siger de studerende også at den store koncentration af teori får en del til at falde fra i undervisningen – enten mentalt eller reelt. Samtalerne på besøgene gav det indtryk at de studerende der bliver meget fanget af den pædagogiske teori, ofte også er de studerende som allerede har planer om at læse videre. De studerendes beskrivelser og vurderinger af hvilke forbindelser der er eller skabes mellem teori og praksis i undervisningen falder i følgende billeder.

Ét billede viser teori-praksis-spørgsmålet som noget der er særligt aktuelt i forhold til *de studerendes forventninger* til pædagogikundervisningen, sammenholdt med hvad de siden hen erfarer at undervisningen rent faktisk indeholder. Mange forventer at den i højere grad end tilfældet er, handler om konkrete metoder til at undervise i skolen, til at klare problemer med elever, til at samarbejde med forældre mv.

Et andet billede viser at der også er studerende der ikke har forventninger om at teorien i undervisningen skal give dem *direkte handleanvisninger*. De er meget opmærksomme på at det ikke er undervisningens mål at give dem "opskrifter" på praksis. Desuden giver de udtryk for en forståelse af at de selv må skabe forbindelsen mellem undervisningens teori og skolens praksis: "Pædagogisk teori og praksis er ikke noget, man får opskriften på. Her må man have følerne ude og lære, hvad det vil sige at bruge det, man har lært, i virkelighedens verden".

Et tredje billede viser at det for nogle studerende er vigtigt at det teoretiske stof på en eller anden måde sættes i *forbindelse med skolens virkelighed*. De peger på at selve sammenhængen mellem dét der undervises i og deres kommende profession, skal være en del af undervisningen. Som en del af dette billede fortæller de studerende at der er mange på et undervisningshold for hvem relevansen af teorierne aldrig rigtig bliver tydelig, og at netop disse studerende ofte er dem der ender med "at falde fra" ud fra en oplevelse af at pædagogikfaget ikke kan bruges til noget.

Et fjerde billede viser en forståelse af teori-praksis-forholdet som et forhold mellem ideal og virkelighed. De studerende ser i høj grad de pædagogiske teorier som de beskæftiger sig med i undervisningen, som idealfremstillinger af pædagogiske spørgsmål. "Der er forskel på det ideale og det reale. Virkeligheden er jo tit en anden, børnene nogle andre osv.". Der udtrykkes forskellige holdninger til hvordan dette forhold skal tackles. Nogle konstaterer det bare som et vilkår, mens andre mener at det i meget højere grad burde italesættes som en del af selve undervisningen at der *er* forskel på teori og praksis, og at man burde diskutere hvordan man som lærer så kan forholde sig til dét. Nogle fortæller at de har arbejdet bevidst med dette spørgsmål i relation til pædagogikundervisningen på seminariet der på den ene side skal være demokratisk dannende, men på den anden side er underlagt nogle bestemte magtforhold fx mellem studerende og underviser. Nogle mener at der generelt er alt for få realiteter i undervisningen; man beskæftiger sig hele tiden med idealer.

Et femte billede angår vægtningen af teori og praksis i undervisningen. Her ser de studerende gerne at *praksis får en større plads* i pædagogikundervisningen. De foreslår at undervisningen som en modvægt til det teoretiske stof i højere grad inddrager sådan noget som cases, videooptagelse, situationsspil mv. De studerende peger på at de har behov for at arbejde med flere direkte praksisorienterede emner som konfliktløsning, forældresamarbejde, teamsamarbejde mm., og de har en forventning om at dette burde rummes inden for pædagogikundervisningen.

4.3.3 Dimittender om forholdet teori-praksis

Det følgende bygger på interviewundersøgelsen med dimittender. Dimittenderne har været mest optaget af forholdet mellem teori og praksis forstået som vægtningen mellem de to dimensioner i undervisningen.

Når dimittenderne ser tilbage på undervisningen i pædagogik, så er det også billedet af en teoretisk domineret undervisningen der står tilbage. "Jeg havde en lærer hvis holdning var at pædagogik var et teoretisk fag frem for et praktisk fag. Så vi har brugt meget tid på at høre om forskellige pædagogiske retninger og om folkeskolens historie". Flere dimittender udtrykker at de oplevede det som et problem at praksis fyldte så lidt i undervisningen. "Det var alt for teoretisk – jeg manglede en vekselvirkning mellem teori og praksis. Han kunne godt have hevet eksempler fra vores

praktik ind. Og det gjorde han ikke". Og et andet synspunkt: "Det var en undervisning som virkelig 'skilte fårene fra bukkene'. Hvis man var teoretisk stærk, blev man endnu stærkere, og var man teoretisk svag, blev man svagere".

Dimittenderne efterspørger at teorien gøres mere relevant for de studerende. De synes bestemt at der er brug for pædagogisk teori, også for gennemgang af klassikerne. Men de savner i høj grad begrundelser for hvorfor de forskellige teoretiske sammenhænge og erkendelser er relevante for nutidens lærerprofession.

4.3.4 Sammenfatning

Begreberne teori og praksis er komplekse begreber; både i teoretisk forstand, men også i forbindelse med den konkrete undervisning i pædagogik. For hvad er teori, og hvad er praksis? Sådanne betragtninger er genkommende blandt underviserne i faget pædagogik, og de danner udgangspunkt for deres nærmere beskrivelser og vurderinger af temaet. Hvad angår vægtningen af de to dimensioner, så er både undervisere, studerende og dimittender enige om at faget pædagogik i læreruddannelsen langt overvejende er et teoretisk fag. De tre grupper er også enige om at pædagogisk teori er relevant for lærerstuderende, mens vejene til en vis grad skilles mellem underviserne på den ene side og studerende og dimittender på den anden i vurderingerne af hvor meget og hvordan praksis skal indgå i undervisningen.

Undervisernes syn på teori-praksis-forholdet er beskrevet i tre billeder. De to handler, med lidt forskelligt fokus, om at praksisperspektivet i pædagogikundervisningen ikke må opfattes som et krav om handleanvisninger, metoder eller redskaber i forhold til konkret praksis. Dette er i høj grad hvad mange studerende forventer af pædagogikfaget inden de møder det første gang. I et andet billede ses pædagogikundervisningen som det sted hvor man kan beskæftige sig med overvejelser over selve forholdet mellem teori og praksis. En pointe er at det normative element i faget gør dette ekstra nødvendigt; at man i undervisningen må beskæftige sig med forholdet mellem hvad man bør gøre, og hvad man rent faktisk kan gøre i praksis.

Det sidste efterspørges af de studerende idet de giver udtryk for at have et problem lige præcist i forholdet mellem ideal og virkelighed. De ser pædagogikundervisningen som meget normativ, og en stor del af deres overvejelser om teori og praksis handler netop om problematikker knyttet til skel mellem det ideale og det reale. De mener at der er for meget fokus på idealer, og at det kan gøre mødet med praksis svært. De studerendes syn på teoriens rolle er flersidigt. En gennemgående holdning er at mødet med teorier giver god mulighed for at udvikle sig egen professionsidentitet, men der er også en del der tyder på at det store fokus på teori taler til et bestemt udsnit af de studerende, nemlig dem der allerede har planer om at læse videre. Et andet syn går på at det er vigtigt at teorien på én eller anden måde sættes i forbindelse med skolens virkelighed, at

sammenhængen mellem undervisningsstoffet og professionen skal fremgå tydeligere af undervisningen. I den forbindelse blev de studerende spurgt om der indgik empiri i undervisningen som et muligt forbindelsesled til praksis hvilket de mente kun skete i meget begrænset omfang. En del studerende har det synspunkt at praksis skal have en større plads i undervisningen i form af cases, videooptagelser osv., og at der skal indgå flere direkte praksisrelaterede emner som konfliktløsning, forældresamarbejde, teamsamarbejde mv. Dimittendernes holdninger til teori-praksis-spørgsmålet er stort set sammenfaldende med de studerendes.

Underviserne tegner to idealbilleder af forholdet mellem teori og praksis i undervisningen. I det ene fremstår forholdet som mere "organisk" end det som realbillederne tyder på. Holdningen er at teori og praksis gensidigt skal belyse og bestyrke hinanden. Det andet billede fastslår at det er vigtigt at de studerende først får et solidt teoretisk begrebsapparat inden den konkrete praksis inddrages fordi eksempler fra praksis ellers kan fordreje faget og undervisningen.

Forhold der behandles i kapitlet Vurderinger og anbefalinger

- Fagets normative dimension
- Arten og relevansen af teorier.

4.4 Forholdet til praktikken

Dette kapitel handler om hvilket forhold der er mellem undervisningen i pædagogik og de studerendes praktik i løbet af uddannelsen.

Kapitlet indeholder:

- Forholdet mellem praktik og pædagogikundervisning set med underviserøjne
- Formelle rammer omkring forholdet mellem praktik og pædagogikundervisning
- Forholdet mellem praktik og pædagogikundervisning set med studerendes øjne
- Forholdet mellem praktik og pædagogikundervisning set med dimittenders øjne.

Dokumentationen til kapitlet består af selvevalueringsrapporterne, af samtalerne på besøgene og af dimittendundersøgelsen.

4.4.1 Forholdet til praktikken set med underviserøjne

Underviserne er i spørgeguiden til selvevalueringen blevet bedt om at beskrive og vurdere forholdet mellem undervisningen i pædagogik og praktikken i uddannelsen. En del svar ligger naturligt nok tæt op ad udsagn og pointer i kapitlerne Faglig kerne og Teori og praksis. Udgangspunktet for underviserne i spørgsmålet om praktikken er det samme som i de to forrige kapitler, nemlig at

pædagogik i læreruddannelsen overvejende er et teoretisk fag, og at det ikke sigter mod praktiske handlefærdigheder. I forlængelse af det lægger flere undervisere ud med at konstatere at det vil være meget vanskeligt at relatere alle pædagogikkens discipliner til praktisk lærerarbejde. Et andet udgangspunkt er at nogle undervisere peger på at der er en mindre berøringsflade mellem pædagogik og praktik nu end tidligere, og at det primær skyldes fagets mere begrænsede timetal, og det faktum at det pædagogiske speciale ikke længere eksisterer. Her kunne de studerende fordybe sig i en praktisk pædagogisk problemstilling. Nogle undervisere har endvidere det synspunkt at de får tildelt alt for få timer til at besøge de studerende i deres praktik.

I et billede ses undervisning forstået som teori og praktik forstået som praksis som *to væsensforskellige ting der eksisterer på forskellige vilkår*. Samtidig anses praktikken for både strukturelt og indholdsmæssigt at være praktiklærerens fagområde og ikke pædagogiklærerens. Her udtrykkes det synspunkt at undervisning i teori handler om at give indsigt, mens praktikken handler om at give handlefærdigheder. Der bliver imidlertid ikke givet noget bud på hvilken forbindelse der er mellem indsigten og handlefærdigheden, og heller ikke på om den skal skabes i undervisningen eller af de studerende selv.

Et andet billede opstår hvor nogle undervisere lægger meget vægt på at praktikken er et *positivt bidrag* til undervisningen i form af eksempler, spørgsmål og temaer der kan bruges til analyse og diskussion. Nogle bruger meget systematisk de studerendes oplevelser og erfaringer som cases og er i det hele taget meget optagede af at skabe sammenhæng mellem undervisningen og praktikken. Der peges også på skriftlige opgaver som de studerende udarbejder i løbet af praktikken, som et muligt mødested for praktik og pædagogik.

Et tredje billede handler om at *praktikken er fokuseret på undervisning og ikke på praksis i bredere forstand*. Synspunktet er at det giver pædagogikundervisningen svære vilkår i forhold til at skabe forbindelser til praktikken. Nogle undervisere foreslår at man kunne skelne mellem begrebet praktik med fokus på undervisningen og begrebet praksis med fokus på skolevirkelighed eller 'skolelogik'. Pædagogikundervisningen ville have væsentlig bedre muligheder for at forbinde sig med det sidste end med praktikken som den er defineret i uddannelsen i dag, er begrundelsen.

4.4.2 Formelle rammer for forholdet mellem praktik og undervisning

I alle seminariernes studieordninger er det angivet at der skal etableres et samarbejde mellem praktikken og de pædagogiske fag, men kun ét seminarium har valgt at lade faget pædagogik indgå i dette. På de andre seminarier er det faget almen didaktik der samarbejder med praktik. På det seminarium hvor der er samarbejde mellem pædagogik og praktik, lyder rammen således:

I forbindelse med 2. praktikperiode vælger de studerende et studieområde, som undersøges i praktikken. På grundlag heraf udarbejder de studerende en opgave, som fremlægges på holdet og godkendes af læreren. Opgaven skal inddrage aspekter fra Skolen i Samfundet.

4.4.3 Praktik og undervisning set med studerendes øjne

I spørgeguiden til selvevalueringen er de studerende blevet bedt om at give deres bud på hvilket forhold der er mellem undervisningen i pædagogik og praktikken. Spørgsmålet er desuden blevet vendt ved alle besøgssamtalerne.

De studerende giver udtryk for at praktikken ikke bliver inddraget i undervisningen i særligt stort omfang. Nogle peger på at det i højere grad er lagt ud til linjefagslærerne, men de siger samtidig at de har et stort behov for også at behandle praktikkerne i pædagogikundervisningen. Nogle har prøvet at lave skriftlige opgaver i forbindelse med praktikken, som efterfølgende skulle fremlægges for resten af holdet, men ellers er det de studerendes oplevelse at praktikken inddrages alt for tilfældigt, og at det hurtigt kommer til at handle om at fortælle anekdoter. Med disse udsagn som udgangspunkt kan de studerendes erfaringer og synspunkter samles i to billeder. Det ene handler om hvilken rolle pædagogikfaget spiller når man står derude i praktikken, mens det andet handler om hvilken rolle praktikken spiller i undervisningen.

Et billede angår studerendes erfaringer med at det kan være *svært at trække pædagogikfaget med ud i praktikken* fordi det her "bare gælder om at overleve". Nogle studerende peger også på en konflikt mellem pædagogisk viden og praktiske handlinger. På et besøg blev det udtrykt at den pædagogiske viden kan blive til en nagende dårlig samvittighed hvor man kæmper med at få det hele til at lykkes. Nogle studerende giver også udtryk for at der er meget langt mellem de problemstillinger de arbejder med i undervisningen, og dem de står over for i praktikken.

Det andet billede handler om at det er *svært at gøre praktikbearbejdningen faglig*. De studerende har en opfattelse af at underviserne synes at praktikerfaringer har en tendens til udmønte sig i mere eller mindre løs snak, og at denne bekymring for ufaglighed afholder mange undervisere for at inddrage det med større vægt i undervisningen. Nogle studerende ser en mulighed for faglig bearbejdning ved at sætte fokus på selve forholdet mellem teori og praksis; mellem undervisning og praktik med fokus på hvorfor mange gode intentioner måske falder anderledes ud i virkeligheden. Heri ligger også et ønske om i højere grad at få bearbejdet forholdet mellem norm eller ideal og virkeligheden. Et behov de studerende også har peget på i andre sammenhænge.

Når de studerende drømme om hvad de ellers gerne ville arbejde med i pædagogikundervisningen i forbindelse med praktikken, så handler det om en række meget konkrete opgaver som man står

med som praktikant/lærer. Det er forhold som forældresamarbejde, konfliktløsning, teamsamarbejde mv.

4.4.4 Dimittender om forholdet mellem praktik og undervisning

I dimittendundersøgelsen er forholdet mellem praktik og undervisning også blevet vendt. Meget få af dimittenderne har oplevet at deres praktikerfaringer er blevet inddraget bevidst i undervisningen. De der har oplevet at få praktikerfaringer bearbejdet eller får praktikken forberedt i undervisningen, husker det som noget meget positivt.

"Selvom jeg ikke var tilfreds med praktikken, fordi det var øer, så er det stadigvæk de erfaringer jeg har gjort mig der som står tydeligst. Og som jeg husker som relevante i dag. Jeg havde nogle gode lærere og nogle af de samtaler vi har haft har været meget relevante og brugbare".

"Vi havde evaluering af vores praktik i faget pædagogik, og vi havde også samtaler inden vi skulle ud, da vi havde vores undervisningsplanlægning (…) Det var en rigtig god ting".

4.4.5 Sammenfatning

Udgangspunktet for undervisernes beskrivelser og vurderinger af undervisningens forhold til praktikken er det samme som i andre af rapportens kapitler, nemlig at pædagogik overvejende er et teoretisk fag, og at det ikke sigter mod praktiske handlefærdigheder. Endvidere peges der på at berøringsfladen til praktik er blevet mindre i den ny læreruddannelse. Undervisernes overvejelser er beskrevet i tre billeder hvor det ene handler om at undervisning og praktik, forstået som hhv. teori og praksis, er væsensforskellige, og at det ikke er pædagogikundervisernes, men praktiklærernes opgave at tage sig af praktikken. Et andet billede handler om at praktikken er et positivt bidrag til pædagogikundervisningen i form af eksempler, spørgsmål, problemstillinger mv. I det tredje billede fremføres det at praktikkens fokus på undervisning, frem for på praksis i bredere forstand, gør det svært for pædagogikfaget at koble sig på.

De studerende deler undervisernes overordnede billede af at praktikerfaringer ikke bruges i særligt stort omfang i undervisningen. De studerende har her, som i andre kapitler, fat i konflikten mellem ideal og virkelighed: Undervisningens idealer har svære kår i praksis. De studerende fornemmer endvidere at underviserne er bange for at praktikinddragelsen bliver ufaglig, at den drukner i løs snak. Til dette foreslår nogle studerende at man kunne beskæftige sig med selve forholdet mellem ideal og virkelighed og få bearbejdet erfaringer med at ting ofte falder anderledes ud end det der var intentionen.

Dimittenderne deler de studerendes opfattelser og vurderinger, men undersøgelsen peger også på at de studerende der har prøvet at arbejde med praktikken, har oplevet det som meget givende, også når de ser tilbage fra deres nuværende praksis.

4.5 Undervisningsformer

Dette kapitel beskæftiger sig med de undervisningsformer der anvendes i pædagogikundervisningen.

Gennemgangen af dokumentationen falder i fem dele:

- Undervisernes syn på undervisningsformer, herunder ideal- og realfortællinger
- De studerendes syn
- Dimittendernes syn
- Ledelsernes syn
- De formelle rammer for undervisningsformer.

Undervejs inddrages indtryk fra besøgene med henblik på at nuancere eller bekræfte udsagn fra selvevalueringsmaterialet. Kapitlet afsluttes med en sammenfatning af dokumentationen, og der peges på problemfelter.

4.5.1 Undervisernes realfortællinger

Undervisernes selvevalueringer samt indtryk fra besøgene dokumenterer at meget af undervisningen i pædagogik på de fire lærerseminarier foregår som traditionel klasseundervisning. Som nævnt tidligere i rapporten er der imidlertid ikke belæg for at sige noget præcist om omfanget af klasseundervisning i forhold til andre undervisningsformer. I dette afsnit vil der i stedet blive præsenteret billeder på variationen i de undervisningsformer der anvendes, og konkrete eksempler på undervisning der adskiller sig fra den traditionelle. Indledningsvis vil der i grove træk blive skitseret et billede af den typiske undervisning i pædagogik, sådan som underviserne præsenterer den i dokumentationen.

Den typiske undervisning

Den mest anvendte arbejdsform i pædagogikundervisningen er som nævnt klasse- eller holdundervisning. Undervisningen indeholder naturligvis også andre aktiviteter, men omdrejningspunktet er klasseundervisning. Betegnelsen klasseundervisning dækker dog over en række varianter – gående fra en hovedsageligt underviserstyret aktivitet til en studenterstyret aktivitet. Det interessante ved klasseundervisning i denne sammenhæng er at der er tale om en arbejdsform som i bund og grund er underviserstyret.

Om den typiske pædagogikundervisning placerer sig i det ene eller andet spektrum mellem underviserstyret og studenterstyret aktivitet er vanskeligt at fastsætte. Begge former er helt sikkert ofte repræsenteret. Flere undervisere skriver at de docerer eller forelæser, men de fleste lægger ikke skjul på at det ikke er noget de er særlig stolte af. Igen henvises til den knappe tid der er afsat til faget.

Typisk tager undervisningen udgangspunkt i en tekst (fra grundbog, tidsskrifter, aviser osv.). Underviseren forventer at de studerende har læst teksten, men i nogle tilfælde tages der udgangspunkt i at det har de ikke. Underviseren gennemgår teksten eller holder en anden form for oplæg. Oplægget er ofte udgangspunkt for et efterfølgende gruppearbejde. Gruppearbejdet følges som regel op med en diskussion i hele klassen. Gruppearbejdet ender nogle gange i egentlige fremlæggelser for hele holdet.

Det er i grove træk det hovedindtryk dokumentationen efterlader af undervisningen på de fire lærerseminarier. Til dette hører dog mange nuancer og variationer. Men hovedindtrykket er at hovedparten af undervisningen i faget finder sted efter denne grundformel. Rundt om denne formel er der undervisning der er lagt anderledes an – typisk i kortere perioder eller som indslag i den daglige undervisning. En underviser udtrykker forholdet mellem holdundervisning og projektarbejde: "Holdundervisning er nødvendig til etablering af en fælles forståelse af begreber og problemstillinger. Det er her dialogen kan åbne for nye spændende synsvinkler på faget, men det er i projektarbejdet, at fordybelsen sker. Her bliver vejledningen vigtig". Dermed understreges også de forskellige formål de to typer undervisningsformer tjener – for undervisere og studerende. Som et eksempel på hvordan undervisning kan sætte processer i gang som de studerende forpligtes til at følge op på, skriver en underviser:

"De studerende og jeg er enige om det synspunkt at deres læring bedst støttes gennem de studerendes egne muligheder for at forholde sig og formulere sig i forhold til teksternes indhold. Der blev derfor knyttet nogle responsgrupper til mine læreroplæg, samt nogle skriftlige forpligtelser, som ville forudsætte studiegruppernes fortsatte interne drøftelse."

Rollespil
Et eksempel på en anden arbejdsform som nævnes meget ofte af både undervisere og studerende, er *rollespil*. Både undervisere og studerende har mange begrundelser for at arbejde med rollespil – bl.a. at det giver de studerende en indgående forståelse af forskellige pædagogiske retninger. Et gennemgående eksempel på rollespil er at de studerende hver især har forberedt sig inden for en teoretisk retning eller en bestemt teoretiker. I rollespillet påtager de studerende sig så hver deres retning el. teoretiker og gennemspiller synspunkter og argumenter over for hinanden/teorierne. På et seminarium fortæller en underviser om at spille kommunaldirektør og bede de studerende som repræsentanter for hver sin pædagogiske retning at byde ind på hvordan pædagogikken på x-skole skulle være hvis de kunne bestemme. På et andet seminarium fortæller en underviser om et rollespil hvor "friskoler" diskuterer tilsyn og statsstyring med "Undervisningsministeriet/ politikere". En af begrundelserne for rollespillet som en hensigtsmæssig arbejdsform i pædagogikundervisningen formuleres af en underviser på denne måde: "Et sådant 'rollespil' giver anledning til megen humor og morskab. Desuden lærer de studerende at leve sig ind i andres synspunkter og argumentere. Det tror jeg er en god øvelse, fordi en diskussion jo som regel består af forskellige grundlæggende syn, der brydes. Ofte vil man blive stillet over for et dilemma, når man skal træffe en pædagogisk beslutning, men der skal måske træffes en beslutning. Det at være afklaret med hensyn til et pædagogisk spørgsmål er jo ikke så ligetil. (…) At den studerende kan diskutere pædagogiske spørgsmål er vigtigere end at kunne give udtryk for en fast overbevisning og færdigformuleret teori eller synspunkt".

Gennemgangen af 'De store pædagogiske tænkere' finder dog også sted uden brug af rollespil. Nogle steder finder gennemgangen sted ved at de studerende holder oplæg for hinanden om de teoretiske retninger de har forberedt sig på.

Roller i undervisningen
Centralt for undervisningsformerne er den måde rollerne sættes i spil på i undervisningen. Hvilken rolle tildeles de studerende, og hvilken rolle tager de? Og på den anden side hvilken roller tager underviseren, og hvilken rolle forventer de studerende at underviseren spiller? De studerendes rolle i undervisningen, drejer sig også om hvordan og hvor meget de forbereder sig til undervisningen og hvordan og hvor meget de studerende deltager.

Både i selvevalueringer og på besøgene er der generelt skrevet og talt meget om de studerendes rolle på seminariet og i læreruddannelsen. Er de *studerende,* eller er de *elever* – og hvilken rolle og forventninger kommunikeres til dem af underviserne. En stor del undervisere giver eksplicit udtryk for at de gerne ser de studerende være studerende, men at det kræver en indsats som underviser at få de studerende til at påtage sig rollen som studerende. Fx skriver en underviser: "Jeg føler at

de studerende forventer at få tingene serveret på et sølvfad. Eller når vi planlægger, 'det bestemmer du bare'. I mange forbindelser skal de studerende provokeres, forstyrres i deres tankegang. De er krævende, men jeg ser det som udfordrende".

Rollefordelingen mellem den enkelte underviser og de studerende handler i høj grad om hvilke forventninger der kommunikeres i undervisningen. En underviser skriver således: "(jeg) forsøger at gøre de studerende ansvarlige for en del af undervisningen. Det giver variation i undervisningen, at en kammerat underviser, giver et oplæg osv. og det forpligter dem til at komme oftere til timerne, end hvis det hver gang er mig. (…) Det er givende både for den enkelte og holdet, når de påtager sig et læringsansvar".

Citatet siger både noget om variation i undervisningsformer og de forventninger til rollefordelingen underviser og de studerende imellem. Det er et eksempel på hvordan man som underviser kan vælge at tildele de studerende en rolle.

En anden underviser skriver om underviserrollen: "Opgaven som underviser er at være ordstyrer og udfordrer mht. at skærpe de studerendes opmærksomhed på, om det de selv siger, er i overensstemmelse med det, andre siger – og hvis ikke, hvori består 'forskellene' da".
Ordstyrerrollen signalerer en helt anden rolle end hvad man kunne kalde den traditionelle underviserrolle.

Forberedelse og deltagelse
Undervisernes beskrivelser af den reale undervisning belyser i nogen grad at der er problemer med de studerendes fremmøde og forberedelse. I relation til fremmødet fremhæves det som et problem i nogle underviseres selvevalueringer: "Det dårligste ved de timer var at en tredjedel af de studerende var fraværende, hvilket ikke er usædvanligt", og "nogle studerendes fremmøde har været meget sporadisk". I forhold til forberedelsen skriver nogle undervisere: "Det er et generelt problem at de studerende er for dårligt forberedt til undervisningen", og "de studerende er uforberedte – kun halvdelen har læst hjemme". I undervisernes idealfortællinger, som er beskrevet nedenfor, ønsker nogle undervisere sig større fremmøde og forberedelse blandt de studerende.

På besøgene blev forberedelse og deltagelse i pædagogikundervisningen også drøftet, særligt i lyset af de studerendes øvrige arbejdsbyrde i form af de fire linjefag. Synspunkterne var ikke entydige, men understregede en opmærksomhed omkring at uddannelsens struktur har konsekvenser for de studerendes deltagelse i undervisningen. Der blev ikke bemærket noget derudover i forhold til forberedelsen blandt de studerende der møder op til undervisningen, andet end antydningen af at underviserne godt ved at de studerende har meget at lave.

Underviserne er opmærksomme på de studerendes deltagelse i og forberedelse til undervisningen. Det bekræftes af eksempler i selvevalueringerne på måder at styrke de studerendes deltagelse og forpligtethed. En underviser skriver fx om hvordan der er blevet arbejdet med såkaldte læringskontrakter. Selvom underviseren i bund og grund ikke kan lide idéen, er der alligevel fordele: "Den skærpede opmærksomhed på hvordan vi alle bidrager uanset og på hvordan 'de andres handlinger siger noget om de forudsætninger jeg skaber for dem', det er for mig et kernepunkt i forholdet mellem pædagogikkens henvisnings- og henvendelsesdimension". Underviseren påpeger at det er vigtigt at formulere forventninger både fra underviser til studerende og omvendt. Ikke fordi det at formulere forventninger i sig selv hjælper, men det skærper opmærksomheden omkring at der overhovedet eksisterer forventninger.

Undervisernes brug af rollespillet som arbejdsform kan også ses som en måde at styrke de studerendes deltagelse og forberedelse. Rollespillet bruges på mange måder, men – som underviserne selv fremhæver – er det vigtigste at den fordrer aktiv deltagelse af de studerende. Samtidig træner den i argumentation – som en underviser skriver: "Det handler ikke om rigtigt eller forkert – det handler om hvorvidt argumentationen i analysen er konsistent, og om hvorvidt man har blik for hvilke traditioner man trækker på i en given argumentation samt at kunne se hvilke perspektiver dette fører frem til. Det er altså et meget spørgende fag, og jeg lægger meget vægt på dialogen hvor jeg ikke lægger skjul på at det også handler om min egen læreproces".

Eksempel på et anderledes forløb
Et sidste eksempel, dog på et lidt anderledes forløb, finder man hos en underviser på et andet seminarium. Her har underviseren tilrettelagt et forløb med fremlæggelser af et projekt på en hyttetur over to dage. Pointen med hytteturen var at tage sig tid til opgaven: "Der var således god tid til fordybelse, diskussioner og refleksioner samt de mere afslappende sociale elementer af en hyttetur. Flere af de studerende havde på forhånd været noget skeptiske over så mange timers pædagogik på to dage. Men efterfølgende var der stor tilfredshed over formen, da der stille og roligt blev bygget en fælles kontekst/forståelse og et fælles sprog op over de to dage. Jeg oplevede diskussionerne blev mere og mere kvalificerede".

De studerende oplevede således ikke mindst fordybelse, men også progression i og med at diskussionerne blev mere kvalificerede.

Det er undervisernes opfattelse at undervisningsformerne i pædagogik knytter sig tæt til hvad man kunne kalde 'fagets natur', som en anden underviser skriver: "Derudover er det min erfaring at faget indeholder en nærmest gordisk knude, der kun lader sig løsne ved engagement, analyse og faglig stillingtagen: Pædagogikken begynder først at folde sig ud og give mening ved at kaste sig ud i det med engagement som drivkraft, men med analysen og den stadig sikre faglig begrundede

vurdering som uundværlige følgesvende". For at tilegne sig faget kræver det tid til fordybelse og engagement. I lyset af undervisernes beklagelser over manglende tid rejser der sig naturligt spørgsmålet om hvordan man på trods af den manglende tid kan skabe engagement og mulighed for fordybelse. Dette spørgsmål vendes der tilbage til senere.

4.5.2 Undervisernes idealfortællinger

I dette afsnit fokuseres på, hvad underviserne har lagt vægt på og hvilke billeder underviserne giver på undervisningsformerne i den ideale undervisning.

Nogle undervisere ønsker i deres beskrivelser af den ideale undervisning at alle studerende møder op til undervisningen og er forberedt: "… den enkelte lærerstuderende møder op på det aftalte sted og møder alle – eller så godt som alle – holdets deltagere. (…) Alle deltagere har etableret et kendskab til det fælles grundlag for undervisningssituationen". Samme underviser skriver i sin fortælling om den reale undervisning: "ikke alle studerende har mulighed for at følge alle timer", og "det der ikke fungerer er undervisningen i forhold til den del af holdet som møder op uden at kende noget videre til tekstgrundlaget for timen og som sporadisk deltager i samtalen ud fra mere almene – ikke faglige – overvejelser".

At nogle undervisere i deres idealfortælling fremsætter et ønske om større fremmøde og forberedelse, antyder at den virkelige undervisning byder på lavt fremmøde og ringe forberedelse blandt de studerende. Et forhold der giver anledning til at overveje hvad underviserne kunne gøre – fx gennem undervisningsformerne – for at fremme de studerendes forberedelse og fremmødet til undervisningen. Der vendes tilbage til dette punkt senere i afsnittet om deltagelse og forberedelse.

Samtidig udtrykker underviserne imidlertid også tilfredshed med de studerende de underviser: "Endelig vil jeg sige, at de ideale studerende er de samme som dem jeg har i dag. Forholdene kan laves om, timerne kan sættes op, fagene kan begrænses, men de studerende er der ikke noget i vejen med. De studerende er nysgerrige og interesserede i at fordybe sig i de overvejelser der vedrører deres kommende profession".

Helhed og variation

Det der især går igen i idealfortællingerne, er anvendelsen af varierede undervisningsformer og inddragelsen af de studerende – både i planlægningen og af deres (praksis)erfaringer i undervisningen. Et citat der sammenfatter mange af undervisernes pointer, lyder: "Det ideale er at kunne fange de studerendes interesse med ordene 'kender I ikke dette, at …' da pædagogik handler om noget almenmenneskeligt. Alle har været igennem en opdragelse, gået i skole, været igennem eller er på vej igennem en pubertet. Det ideale er at der hele tidens mærkes efter, efterprøves i tanke og følelse, og at erkendelsen derfra udvides med andre erfaringer, fortællinger, teorier,

metoder m.v. Dernæst samtalen indbyrdes på holdet, hvor holdninger markeres og modsætninger sættes på prøve. Det kræver, at de studerende læser, lytter, reflekterer og kommenterer undervisningens emner. Oplæg kommer fra lærer, studerende, grupper, gæster, diverse medier, der trækkes ind i klassen til formidling i en proces hvor alle aktiveres. Formidlingen er ikke bare ord og skrift, men billeder, fortælling, drama, andre æstetiske udtryksformer".

Citatet afspejler en udbredt intention og ambition hos underviserne om at skabe en helhed for de studerende. En helhed bestående af varierede undervisningsformer, en variation i de materialer der arbejdes med, og en helhed der inddrager de studerende og deres erfaringer i undervisningen. Idealet er dybest set at skabe en balance mellem lærerstyret aktivitet og de studerendes medbestemmelse, inddragelse og aktivitet i undervisningen. Inddragelsen af gæstelærere nævnes desuden ofte i idealfortællingerne som en måde at variere undervisningsformerne på.

Virkeligheden ligner ikke idealet
En underviser fremhæver et særligt aspekt ved pædagogikfaget i sammenligning med andre fag, nemlig at "det er karakteristisk for faget pædagogik og undervisningen i pædagogik på seminariet at det vi taler om og læser om (teori) også og *samtidigt* bliver udfoldet i undervisningen (praksis)". Synspunktet er interessant i denne sammenhæng fordi det sætter et ideal for hvordan undervisningen i faget bør tænkes.

Svaret på hvorfor virkelighedens undervisning så ikke ligner den ideale, giver underviserne selv. Svaret er manglende tid. Faget pædagogik, lyder argumentet, er i sig selv meget kompliceret og dermed tidskrævende at lære og sætte sig ind i. Derudover tager inddragelse af de studerende, deres erfaringer og eventuelle gæstelærere også tid. En underviser sammenfatter sine ideale synspunkter på undervisningsformer, tid og medbestemmelse således: "I den ideale undervisning på seminariet er der tid og plads til for de studerende at arbejde vekslende mellem holdundervisning, individuelt arbejde og læsning, gruppearbejde og projektarbejde. (…) Det er vigtigt at de studerende har medindflydelse på undervisningens form og indhold. (…) Medbestemmelse har grundlæggende som mål at skabe aktive, selvstændige, kritisk tænkende og engagerende studerende; kommende lærere".

Ønsket om mere tid til pædagogikundervisningen lyder både på institutioner der har tilrettelagt undervisningen i pædagogik som et 'bånd' igennem læreruddannelsen, og de institutioner der har lagt undervisningen mere koncentreret på første og eller andet år i uddannelsen.

Projektorganisering
Ud over ønsket om mere tid til undervisningen optræder der også flere gange et ønske om at arbejde mere projektorganiseret. Følgende eksempel fra en undervisers fortælling om idealunder-

visningen peger netop på dette: "Dagen er ikke delt op i lektioner, men i årsplanen er der perioder med forelæsninger eller oplæg, og de studerende vælger sig selv ind på projekter med vejledning til imellem disse. Oplæg kan gives af en eller flere lærere på skift. Projekterne resulterer i undervisning og debatter med holdkammerater evt. fordelt i opponentgrupper".

Flere på samme seminarium peger på samme behov. Undervisere argumenterer for projektorganiseringen ved at pege på de muligheder det giver for at ansvarliggøre de studerende i deres egen læreproces.

4.5.3 De studerendes syn på undervisningsformer

De studerendes selvevalueringer og besøgene bekræfter indtrykket fra undervisernes selvevalueringer at grundformlen er klasseundervisning krydret med gruppearbejde, men at der også er afvigelser fra dette i form af storyline-undervisning, forelæsninger, rollespil og egentlige studiegrupper. Gennemgående lægger de studerende vægt på at der er forskel fra underviser til underviser – en forskel som de studerende er blevet opmærksomme på i forbindelse med udarbejdelsen af selvevalueringen.

Både af de studerendes selvevalueringer og på besøgene var indtrykket at rollespil er en vellidt arbejdsform hos de studerende. Nogle undervisere nævner desuden at det er en god lejlighed til at læse primærlitteratur.

Nogle studerende fortæller om undervisningsformer der ikke varierer særlig meget, og hvor det meste af undervisningen forløber ved at underviseren holder et oplæg om en tekst, og de studerende efterfølgende arbejder i grupper. Derfor er der et udbredt ønske om variation, i undervisningsformerne som går igen blandt de studerende på besøgene og i deres selvevalueringer. Det er et ønske der både baserer sig på en mangel på variation og at de studerende oplever variation og tillægger det værdi. Selv blandt de studerende begrundes den manglende variation i undervisningsformerne med manglende tid.

De studerende giver også bud på hvordan undervisningen bør være. En gruppe studerende udtrykker et overordnet ønske om at undervisningen "skal afspejle indholdets implicitte struktur – altså være eksemplarisk i forhold til den pågældende pædagogiks idéer". En anden gruppe konkretiserer selv samme ønske i følgende citat: "Det er vigtigt i langt højere grad at få den praktiske del integreret i timerne i form af eksempler, cases, videoklip, forskellige øvelser, spil m.m. bl.a. for at understøtte teorierne". Andre studerende foreslår at invitere gæstelærere til seminariet oftere.

Roller i undervisningen, forberedelse og deltagelse
Af både selvevalueringerne og besøgene fremgik det at de studerendes forberedelse og deltagelse ikke er uproblematisk, og at det muligvis kan hænge sammen med den rollefordeling der eksisterer mellem de studerende og underviseren. De studerende fremhæver tydeligt at der er problemer med fremmødet og deltagelsen i pædagogikundervisningen. Gennemgående fortæller de studerende om lavt fremmøde og i blandt dem der møder op til undervisningen, er der få der har forberedt sig. På den anden side giver de studerende også til kende, som nævnt ovenfor, at undervisningsformerne i sig selv kunne bidrage til større deltagelse og forberedelse.

De studerende vil gerne have at der stilles krav til deres indsats og indrømmer at underviserne i nogen grad allerede stiller krav til deres selvstændighed. Samtidig vil de studerende også have at underviseren tager ansvar: "Den personlige stillingtagen er mere relevant i faget pædagogik end i andre fag" og fortsætter "vi mener, det er vigtigt, at underviseren er engageret og stiller krav til både sin egen undervisning og de studerendes arbejde, således at underviseren, i kraft af sin større indsigt i pædagogikkens kundskabsområder, tager ansvar for gennemførelsen af en kvalificeret undervisning".

Hvad angår forberedelsen til undervisningen, mener to grupper at forberedelsen til pædagogikundervisningen ligner forberedelsen i andre fag, mens de to andre mener at forberedelse bestemt ikke ligner. En af de grupper der umiddelbart mener at forberedelse minder om den til andre fags undervisning, skriver om forventningerne til dem som studerende: "Meget af selve undervisningen er diskussion og fremlæggelse af argumenter og modargumenter. I perioder er undervisningsoplægget lagt på de studerendes skuldre og det forpligter. Bare det at skulle op på 'scenen' og fremlægge kan være svært, men det skal også være fornuftigt formuleret og forståeligt for ens medstuderende. Det kræver meget. Den afvekslende undervisningsform giver naturligvis vekslende forberedelse og det mener vi er sundt. Så for at blive fagnørd i pædagogik er man nødt til at tænke over de tekster der bliver serveret og kunne ræsonnere fornuftigt".

De to andre studentergrupper skriver at forberedelsen ligner de andre fag fordi der er lagt op til at den foregår individuelt, men de to grupper nævner samtidig forventningen til de studerendes forberedelse også her er at "tage del i undervisningen, tage stilling, perspektivere og udvikle nye tanker og idéer". Begge steder savner de studerende at få stillet opgaver som præsentationer, diskussionsoplæg og supplerende artikler eller studiegrupper som forberedelsesform.

4.5.4 Dimittendernes syn på undervisningsformer
Dimittenderne har i interviewundersøgelsen vurderet de undervisningsformer som blev anvendt i den pædagogikundervisning de har oplevet – i forhold til den praksis og profession de nu arbejder

i. Generelt føler dimittenderne sig ikke rustet til at arbejde som lærere, og det er på grund af uddannelsen generelt og ikke kun på grund af pædagogikundervisningen.

De opgaver eller oplæg som dimittenderne har lavet i pædagogik, står klarest i deres erindring, og der er enighed om at noget af det bedste undervisning de har haft, har været når de har haft mulighed for at fordybe sig i et emne. Særligt det pædagogiske speciale – som fandtes i læreruddannelse før 1997-loven – fremhæves som den aktivitet hvor man fik overblik, og alt hvad man havde lært kom til at hænge sammen og gå op i en større helhed.

Stort set alle dimittender fremhæver diskussioner som god undervisning. Som en dimittend udtrykker det: "Meget af det man lærer på læreruddannelsen er noget man lærer af hinanden". Dimittender siger at de i diskussionerne i pædagogik har fået indsigt i forskellige former for menneskesyn og lærerroller. Ved at placere sig selv i diskussionerne har de fundet et ståsted for deres egen rolle som lærer. At finde sit eget ståsted i diskussionerne er vigtigt for at kunne samarbejde med lærere der har en anden opfattelse end dem selv.

Et udbredt synspunkt blandt de interviewede dimittender er en utilfredshed med undervisernes kvalifikationer forstået som en utilfredshed med at ikke alle undervisere har praktisk kendskab til pædagogik. Dimittenderne ville foretrække undervisere der selv havde arbejdet som folkeskolelærere og derefter havde videreuddannet sig. Problemet, siger dimittenderne, er at de teoretisk uddannede er dårligere til at skabe sammenhæng mellem praksis og teori. En dimittend udtrykker det således: "Der er mange dygtige teoretiske lærere, men vores lærere ville ikke kunne undervise i folkeskolen". Citatet illustrerer en opfattelse af at underviserne i pædagogik også skulle have kompetence til at undervise i folkeskolen – og ikke blot en teoretisk kompetence til at uddanne andre til at kunne det.

Dimittenderne udtrykker – i lighed med de studerende – også et ønske om eksemplarisk undervisning. Flere af dimittenderne har oplevet et misforhold mellem undervisningens organisering og de forskellige pædagogiske retninger og principper man har arbejdet med. De kunne godt tænke sig at mærke de forskellige undervisningsformer på egen krop.

Endelig påpeger dimittenderne ligeledes problemet med dårligt fremmøde. Diskussionen fordrer en dygtig lærer og et ordentligt fremmøde blandt de studerende. På flere seminarier har der været pædagogikklasser hvor det har været et meget svingende fremmøde og aktivitetsniveau. I den forbindelse efterlyses det at seminariet kræver mere af de studerende. At dimittenderne – som har gennemgået uddannelsen under en anden læreruddannelseslov – tyder på at problemet ikke alene knytter sig til den nye læreruddannelsesstruktur hvor de studerende skal have fire linjefag.

4.5.5 Ledelsernes syn på undervisningsformer

På besøgene er undervisningsformer blevet drøftet meget sporadisk. Ledelserne har ikke i så stor udstrækning kendskab til præcis hvilke undervisningsformer der anvendes i pædagogikundervisningen, men har kendskab til tildelingen af timer til pædagogikundervisningen, samlæsning med andre (pædagogiske) fag og hvilke kvalifikationer underviserne i pædagogik har. En ledelse understregede værdien af mangfoldigheden og udtrykte klart at de ikke ønskede at ensrette undervisningen.

4.5.6 Formelle rammer for undervisningsformer

Det er centralt når man ser på hvilke undervisningsformer der anvendes i pædagogikundervisningen i læreruddannelsen, hvilke bestemmelser der gælder generelt for undervisningen i uddannelsen. Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen fastsætter generelt for undervisningen i læreruddannelsen nedenstående:

§ 4. Den studerende skal tilegne sig teoretiske og praktiske forudsætninger for selvstændigt at indsamle, analysere, systematisere, udvælge og formidle viden på grundlag af fagenes metoder og i overensstemmelse med uddannelsens formål og erhvervssigte.
Stk. 2. I undervisningen skal der lægges vægt på, at den studerende alene og i samarbejde med andre tilegner sig forudsætninger for at koordinere sine erfaringer fra forskellige fag. I perioder skal der derfor arbejdes med emner, temaer eller projekter, hvori flere af den studerendes liniefag indgår.
Stk. 3. Den studerende skal tilegne sig viden om og gøre erfaring med forskellige undervisningsformer, herunder tværfaglige undervisningsformer og projektundervisningsformer, bl.a. således som de kommer til udtryk i skolens undervisning. Den studerende skal endvidere arbejde med forskellige evalueringsformer.
Stk. 4. Den studerende skal i sine liniefag opnå en fagdidaktisk indsigt, der kvalificerer til at begrunde undervisningen i forhold til folkeskolens formål, til skolefagets eget formål og til væsentlige træk i samfundsudviklingen samt til den enkelte elevs behov, forudsætninger og udviklingsmuligheder og -betingelser. Denne indsigt skal endvidere kvalificere den studerende til at opstille kriterier for vurdering, fremstilling og anvendelse af undervisningsmaterialer og andre hjælpemidler. Der lægges vægt på, at denne indsigt opnås i et nært samspil med de pædagogiske fag og praktikken.

Kilde: Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen (BEK nr. 382 af 19/06/1998).

Til disse bestemmelser kan der ikke siges at høre en helt bestemt undervisningspraksis. Men det der er centralt at hæfte sig ved i denne forbindelse, er de overordnede hensigter der ligger om at de studerende skal arbejde både selvstændigt og i grupper, enkeltfagligt og på tværs af fagene, med forskellige undervisningsformer, herunder gøre sig erfaringer med projektundervisningsformer. Udfyldelsen af disse rammer er i sidste ende op til den enkelte institution (i udformningen af studieordning og tilrettelæggelsen af undervisningen), men i høj grad også den enkelte underviser – i fx pædagogik.

Ud over denne overordnede formelle ramme er der også andre forudsætninger der øver indflydelse på tilrettelæggelsen af undervisningen, og dermed på de undervisningsformer der anvendes i faget. En vigtig forudsætning er placeringen af undervisning i faget i uddannelsen og den nærmere organisering af undervisningen. Placering og organisering er også op til den enkelte institution. Det afspejler sig også blandt de fire lærerseminarier der har medvirket i denne evaluering – det var et af de kriterier der blev brugt i forbindelse med udvælgelsen (se kapitel 1).

Placeringen af faget i uddannelsen kan tænkes at have indflydelse på hvilke undervisningsformer der er mulige at anvende, forstået på den måde at hensigtsmæssige undervisningsformer i starten af uddannelsen kan være anderledes fra undervisningsformer der er hensigtsmæssige i slutningen af uddannelsen.

Det typiske billede af undervisningen i pædagogik i læreruddannelsen på de fire seminarier der har været udgangspunktet i denne evaluering, er undervisningen organiseret som fagopdelt undervisning. I det omfang at der er eksempler på at undervisningen indeholder tværfaglige aspekter, er der i meget vid udstrækning tale om de øvrige pædagogiske fag, dvs. skolen i samfundet, almen didaktik og psykologi. Mange gange er tværfagligheden snarere udtryk for at det er den samme underviser der varetager undervisningen i de pågældende fag, end udtryk for at der er tilrettelagt en decideret tværfaglig eller flerfaglig dimension i undervisningen i pædagogik. Det betyder dog at det nogle steder er vanskeligt at isolere undervisningen i pædagogik som ét særligt undervisningsfag i læreruddannelsen. Dog er det relativt lettere at få øje på faget på de fire lærerseminarier sammenlignet med undervisning i faget på de fire pædagogseminarier. På pædagogseminarierne er undervisningen meget ofte organiseret tematisk og læses på tværs af flere fagområder. De tværgående perspektiver for pædagogikundervisningen i hhv. lærer- og pædagoguddannelserne uddybes i kapitel 5.

4.5.7 Sammenfatning

Når man sammenholder undervisernes ideal- og realfortællinger om undervisningsformer, er der ikke fuldstændig overensstemmelse mellem de værdier underviserne stiller op i deres idealfortællinger og deres beskrivelser af den virkelige undervisning. I idealfortællingerne skriver underviserne om deres ambition om at skabe helhed og variation i undervisningen gennem varierede undervisningsformer der på samme tid forbinder de studerendes erfaringer med teoretisk indsigt. Underviserne er imidlertid bevidste om at idealet ikke ligner virkeligheden. I virkeligheden har man som underviser nemlig ikke tid til at variere undervisningsformerne, inddrage forskellige materialer og de studerendes erfaringer i så vidt omfang som man gerne ville. Derfor er undervisning heller ikke så projektorganiseret som nogle gerne ville have.

De studerende bekræfter undervisernes billede af den typiske undervisning i pædagogik. Samtidig er der blandt de studerende et udbredt ønske om mere variation i undervisningsformerne. De så gerne at undervisningen i pædagogik var eksemplarisk i den forstand at den eksemplificerede den pædagogiske teori der blev gennemgået.

Dimittendernes syn på undervisningen i pædagogik er kritisk og knytter sig til de undervisningsformer de har oplevet. Dimittenderne har bl.a. savnet eksemplarisk brug af undervisningsformerne, med andre ord mener dimittenderne at de undervisningsformer der anvendes, skal være 'pædagogiske' – og må gerne være udtryk for den pædagogiske retning der fx gennemgås. De studerende efterlyser ligeledes undervisning der er eksemplarisk, og fremhæver derfor rollespil som en god arbejdsform.

Et problem de studerende fremhævede på besøg og i selvevalueringer, var fremmødet til pædagogikundervisningen. Underviserne peger dog ikke selv på dette som et problem, selvom man kan fornemme en opmærksomhed på pædagogiks stilling i forhold til især linjefagene.

Ledelsernes indblik i hvordan der undervises i pædagogikfaget, er meget sparsomt på de fire seminarier. Indblikket begrænser sig til tildelingen af timer og kendskab til undervisernes kvalifikationer.

Bekendtgørelsen peger på at de mange kompetencer de studerende skal tilegne sig ved hjælp af forskellige undervisningsformer, herunder tværfaglige og projektundervisningsformer.

Forhold der behandles i kapitlet Vurderinger og anbefalinger

- Holdningen til og brug af undervisningsformer
- Forpligtelse af de studerende
- Forholdet mellem undervisning og eksamen.

4.6 Progression i undervisningen

Dette kapitel handler om progression i undervisning i pædagogik, sådan som den kommer til udtryk i undervisernes og de studerendes beskrivelser i selvevalueringerne. Både undervisernes og de studerendes beskrivelser giver indtryk af at der tales om progression i forhold til både indhold og undervisningsformer.

Kapitlet består af tre dele:

- Undervisernes syn på progression

- De studerendes syn på progression
- Sammenfatning.

4.6.1 Undervisernes syn på progression

Underviserne er i spørgeguiden til selvevalueringen blevet bedt om at svare på hvorvidt det er meningsfuldt at tale om progression i pædagogik.

Gennemgangen af undervisernes beskrivelser af progression starter med undervisernes billede af progressionen som en spiral, og forsøger dernæst at indfange undervisernes beskrivelser af hvad der skaber progression. Billedet af fagets kompleksitet, den gode studerende og endelig af den mindre gode studerende skitserer undervisernes forståelse af den sammenhæng progressionen skal tænkes ind i.

Progression som en spiral

Selvom flere undervisere forholder sig kritisk til hvorvidt det er meningsfuldt at tale om progression i pædagogikundervisningen, er der alligevel en overvejende tilslutning til at der faktisk arbejdes med progression. Flere underviseres karakteristik af den progression de knytter til pædagogik, er at sammenligne med en "spiral": "Progressionen er vel nærmest at betegne som en spiral – arbejde med samme grundspørgsmål i en stadig kvalificering". Og en anden underviser skriver at der arbejdes med progression "på den måde, at vi arbejder med tekster på forskellige niveauer og efterhånden inddrager flere og flere perspektiver".

Hvad skaber progression?

Flere undervisere gør opmærksom på det forhold at det kan være svært at afgøre hvad der skaber progression – om det er indholdet i undervisningen, eller om det er udviklingen i de studerendes "studievanthed" og generelle modenhed i løbet af uddannelsen. Det antyder at placeringen af faget i uddannelsen kan give forskellige udgangspunkter for fx at betragte progression. Undervisere der (kun) underviser i pædagogik på første el. andet år, kan have en tendens til opfatte progression på en måde, mens undervisere der underviser i pædagogik over flere år af de studerendes uddannelse, kan have en anden opfattelse. Hvad denne forskel i placeringen af faget i uddannelsen betyder for de studerendes opfattelser af progression, vendes der tilbage til nedenfor.

Den gennemgående pointe som træder frem i undervisernes besvarelser, er at der i faget ikke findes en indbygget progression. Til gengæld er der mange tegn på at underviserne arbejder med progression i relation til de studerendes forståelse af faget – indholdsmæssigt og i måden undervisningen tilrettelægges. Undervisernes beskrivelser af hvordan de arbejder med progression, er

meget kortfattede. En underviser forklarer hvordan indholdsmæssig progression tænkes ind i undervisningen ved at starte med grundlæggende litteratur og ridse de forskellige pædagogiske retninger. Derefter problematiseres og sammenstilles de, og til sidst arbejder man med perspektivering og vurdering. Denne indholdsmæssige progression kobles til en forståelse af progression i undervisningsformerne: "Strukturen i undervisningen bliver i overensstemmelse med ovenstående, at der i starten er en del klasseundervisning med forelæsninger og introduktioner, hvorefter arbejdet bliver mere studieaktivt, sluttende med egentlig studiegruppearbejde. Lidt firkantet ridset op". Koblingen mellem progression i indholdet og det faglige niveau på den ene side og progression i undervisningsformer er en forståelse flere undervisere giver udtryk for.

Fagets kompleksitet – det svære ved pædagogik
Underviserne har mange eksempler på hvad der opfattes som svært for de studerende. Det primære synspunkt underviserne fremfører, er at faget pædagogik er komplekst, og det lever ikke uden videre op til de studerendes forventninger til det. De studerende har svært ved at "finde ud af hvad faget handler om".

Sekundært lægger underviserne ligeledes vægt på at pædagogikkens grundlæggende størrelser, teori og praksis, er svære at begribe for de studerende. De studerende har svært ved at omsætte teori til praksis eller har svært ved at forstå sammenhængen mellem teori og praksis.

Underviserne siger at faget ikke lever op til de studerendes forventninger. Deri ligger at "det er typisk svært for de studerende at forstå, at pædagogik ikke er et handleanvisende fag, et et-facit-fag." Samme underviser fortsætter argumentet med følgende: "Det kunne være fristende at tage udgangspunkt i de studerendes oplevelser fra praksis, men de studerende har ikke pædagogiske begreber at kommunikere og analysere med, hvorfor man kan risikere at oplevelsen bliver både udgangspunkt og undervisningens slutresultat, Dermed har de studerende ikke nødvendigvis lært noget om pædagogik". Det progression i pædagogik egentlig handler om, i denne undervisers forståelse, er "forståelse af kompleksiteten i fagets begreber". En underviser lægger vægt på at problemet med at de studerende forlanger "metoden, der løser problemerne i praksis" er mest kendetegnende i starten af studiet. Som en underviser må konstatere: "Ind imellem får jeg indtryk af et møjsommeligt sisyfosagtigt arbejde i bestræbelserne for at nå toppen. De pædagogiske fag på den gl. læreruddannelses 4. år har på en hel anden måde kunne nyde frugterne af studerende der gennem studiet har erhvervet et godt udsyn over det pædagogiske landskab og som derefter langt lettere kan udvikle en nuanceret forståelse af de essentielle kerner der kan udvikle sig i forhold til de problemstillinger de vælger at opstille".

Et tredje aspekt der er svært for de studerende, og som relaterer sig til ovenstående, er at skabe overblik. Nogle har måske endda svært ved at skille de pædagogiske fag fra hinanden, skriver nogle undervisere.

Billedet af den studerende i øvre ende af karakterskalaen
Underviserne synes at være enige om hvad der karakteriserer den gode studerende. Den gode studerende er typisk god til at analyse og reflektere. Derudover er det kendetegnende for den gode studerende at denne har udviklet et "personligt fagsprog", eller som en anden underviser udtrykker det, har "internaliseret teorien, hvilket bl.a. betyder, at de kan begrunde egen undervisning i forhold til eget værdigrundlag og anvende teorien bl.a. til at begribe praksis også, når det går anderledes end planlagt", At være i stand til at gøre teorien til sin egen tillægger underviserne således stor værdi. Den studerende skal ikke blot kunne reproducere teorien, men skal også kunne anvende og reflektere over den. Man skal kunne argumentere og gerne videnskabeligt for pædagogiske problemstillinger for at være dygtig.

En underviser skriver om den gode studerende at denne synes at faget er spændende, uden dog i den sammenhæng at sige noget eksplicit om den mindre gode studerende. En anden underviser påpeger at "en god studerende bliver ikke nødvendigvis en god lærer og omvendt".

Billedet af den studerende der akkurat har bestået
Undervisernes billede af den mindre gode studerende bærer naturligvis præg af at vedkommende ikke kan det den gode studerende kan, men billedet er også mere nuanceret end det. Den mindre gode studerende reproducerer teori og har et "udvendigt forhold til de pædagogiske teorier", hvor den gode måske endda producerer teori og forholder sig kritisk til teorien. Den mindre gode studerende er ikke i stand til direkte at anvende teorien, kan kun referere den. Som en underviser skriver, er formålet at "samtalen skal løfte sig over spisebordsniveauet", og det er den mindre gode studerende ikke i stand til. Det er et synspunkt der dukker op flere gange i undervisernes selvevalueringer, at den mindre gode studerende har svært ved at skelne mellem hverdagsbegreber og faglige begreber.

Den mindre gode studerende er særligt dårlig til at mestre forholdet mellem teori og praksis, som en underviser skriver, den "studerende der lige akkurat har bestået har haft svært ved at løsrive sig fra en praksistænkning og har kun i ringe grad magtet at diskutere teorier i forhold til hinanden og i relation til praksis". Det anses således for vigtigt at de studerende kan behandle teorierne i forhold til praksis. Derfor skriver en anden underviser "den mindre gode studerende er både den der 'kun har grebet' og den studerende der alene er stærk i teorien."

4.6.2 De studerendes syn på progression

Progression er noget de studerende typisk knytter an til forskellige undervisningsformer hhv. i starten af forløbet og senere i forløbet, og dernæst til udviklingen i indholdet(s karakter) i undervisningen i løbet af uddannelsen. Der er ingen tvivl om i læsningen af de studerendes selvevalueringer at de mener der er progression i undervisningen, både i indhold og undervisningsformer.

Der er forskel på hvornår undervisningen i faget er placeret, og der ses også en forskel i opfattelsen af udviklingen i fx undervisningsformer på hhv. de seminarier hvor undervisning løber over mange semestre, og de seminarier hvor undervisningen løber over få semester. To grupper af studerende skriver om "tidspres", og at travlheden har betydet mangel på forskellige undervisningsformer. På begge disse seminarier løber undervisning i pædagogik af stablen i løbet af de første år. Som de studerende på et af de to seminarier beskriver deres undervisning: "startede selvfølgelig med de tekster der introducerede os i faget, men niveauet steg hurtigt, og teksterne blev flere, da vi i løbet af to semestre skal nå et vidt indblik i pædagogikkens verden. (…) Det, at vi har haft travlt, forklarer også manglen af de forskellige undervisningsformer. Det er egentlig først til sidst i forløbet, at man er i stand til at arbejde på et højt og et enormt abstrakt og konstruktivt plan".

De to andre grupper studerende nævner ikke noget om tidspres under spørgsmålene om progression.

En gruppe studerende skriver i deres selvevaluering om progression og undervisningsformer: "Formen har ændret sig igennem studietiden og der er kommet flere forelæsninger. Enten fordi det er praktisk eller fordi de studerende er rustede til denne form for undervisning. Der kommer med tiden flere kvalificerede overvejelser og en større grad af involvering i takt med, at vi studerende bliver bedre til at undervise. Man får med tiden et ejerskab til teorierne, gradvist afprøvet mere i praktikkerne og begynder at skabe sig et overblik. Dette skaber grundlag for en større grad af medbestemmelse og mulighed for at tage et større ansvar i undervisningen. (…) Det virker motiverende at pædagogik har den form, der giver mulighed for selv at afgrænse problemstilling samt vælge form og litteratur i eksamenssammenhæng. Området vælges af interesse og argumentationen bliver dermed bedre".

Citatet er hentet fra studerende fra en institution der har tilrettelagt undervisningen i pædagogik over flere semestre. Og samme synspunkt fremføres på det andet seminarium hvor undervisning er tilrettelagt over flere semestre.

En studentergruppe fremhæver tilnærmelsesvis en progression i rollen som studerende i løbet af uddannelsen: "Der er ingen tvivl om at der *er* progression i undervisningen, hvilket kommer til

udtryk i de studerendes måde at håndtere undervisningen på. Fra den teoretiske lærerfremlæggelse (undervisning) bliver de studerende med tiden bedre til at reflektere over stoffet, men i høj grad ligeledes over egen indsats i form af deltagelse i diskussion eller ved egen fremlæggelse på klassen (læring)".

På et af de seminarier hvor undervisningen i pædagogik forløber over de første par semestre, vurderer de studerende at der er en "forholdsvis god udvikling i faget pædagogik", men de ville dog gerne arbejde mere med adskillelsen af de pædagogiske fag. Adskillelsen af disse oplever de ikke at der arbejdes nok med. Samtidig lægger de også vægt på at undervisningen nok har været for svær: "I pædagogik har vi på de fleste hold haft følelsen af, at den teori vi har arbejde med som det første har været lidt for svær. Det har været lidt ærgerligt, for det har været medvirkende til at flere studerende næsten har opgivet faget på forhånd, da det som tidligere nævnt, for mange er helt nyt fagområde".

Sidstnævnte påpeger at der muligvis eksisterer en problemstilling i forhold til en uhensigtsmæssig progressions- eller niveauforståelse hos underviserne.

4.6.3 Sammenfatning

Underviserne er ikke uden videre enige om at progression er en meningsfuld kategori at bruge i relation til pædagogikundervisningen, men progression forstået som en spiral skriver mange om. Der synes at være enighed om at progression ikke er indbygget i faget, men noget der skabes i en kombination af indholdsmæssig progression hvor man starter med grundlæggende litteratur, og progression i undervisningsformer hvor man starter med klasseundervisning og forelæsning og ender med studiegruppearbejde.

I relation til progression fremhæver underviserne at faget ikke lever op til de forventninger de studerende har om at få "handleanvisninger". Progression kan derfor bestå i at de studerende forstår kompleksiteten ved faget, som er en evne der kendetegner den gode studerende ud over at have "internaliseret teorien" og skabt sit "personlige fagsprog". Den mindre gode studerende har modsat et "udvendigt forhold" til teorier – er ikke i stand til at anvende teorien, men kan kun referere den. Den mindre gode studerende er heller ikke i stand til at skelne og anvende hverdagsbegreber over for faglige begreber.

De studerendes opfattelse af progression knytter sig ligeledes til både indhold og undervisningsformer. Der er lidt forskel på de studerendes opfattelser alt efter om de går på et seminarium hvor undervisningen i pædagogik løber over flere semestre, eller et seminarium hvor undervisningen ligger på første eller andet år. De studerende der har haft pædagogikundervisning i starten af uddannelsen, taler om tidspres og giver udtryk for at have haft travlt. På den anden side har de

studerende der har haft undervisning i flere semestre, en mere tydelig opfattelse af at der har været progression i indhold og undervisningsformer, og at deres rolle som studerende har ændret sig i løbet af uddannelsen.

Forhold der behandles i kapitlet Vurderinger og anbefalinger

- Progressionen i undervisningen.

4.7 Litteratur i undervisningen

Dette kapitel handler om den litteratur der indgår i pædagogikundervisningen som det beskrives af både undervisere og studerende.

Kapitlet indeholder en gennemgang af:

- Eksempler på hvad litteraturen bruges til i pædagogikundervisningen
- Principper for undervisernes udvælgelse af litteratur
- Principper for undervisernes vurderinger af litteraturens sværhedsgrad. Herunder fremstilles også eksempler på tekster som underviserne har udvalgt og kommenteret.

Kapitlet herunder indeholder to oversigter over litteratur og tekster der anvendes på de fire lærerseminarier der indgår i evalueringen. Den første oversigt indeholder en kategorisering af de opgivne tekster og bøger, og den anden oversigt viser de ti mest anvendte lærebøger på de fire lærerseminarier.

Dokumentationen til kapitlet består af underviseres og studerendes selvevalueringsrapporter og af samtalerne på besøgene.

4.7.1 Undervisernes beskrivelser af litteraturen

Det generelle billede er at det primært er den enkelte underviser der vælger den litteratur der læses. Holdet får som regel præsenteret litteraturlisten som underviserens *forslag*, men de har sjældent de store ændringsforslag. På ét seminarium har underviserne erfaret at folkeskoleloven er den eneste tekst man kan være sikker på at alle kommer igennem. De ønsker imidlertid et mere fælles grundlag og arbejder derfor på at udvikle et fælles kompendium der med tiden kan blive til en slags fælles pensum for alle hold.

Litteraturen og de studerende

Underviserne erkender at den litteratur der anvendes, opleves som svær af en del studerende. Underviserne mener imidlertid at det er vigtigt at de studerende møder udfordringer i form af fx

pædagogisk filosofi, og at dette kan være med til at vække deres interesse for faget. Under besøgene spurgte evalueringsgruppen ind til hvordan de store ambitioner som litteraturvalget afspejler, falder ud i praksis. Nogle undervisere gav udtryk for at det altid gav dem anledning til overvejelser over hvad de studerende egentlig skal bruge ude i skolen, når de oplever at studerende ind imellem bliver 'tabt' i forbindelse med tekstlæsningen. Andre undervisere hæftede sig ved at flere af de studerende efter en veloverstået eksamen udtrykte overraskelse over at der i virkeligheden blev krævet så lidt. Det så de som udtryk for at litteraturen ikke var for ambitiøs. Nogle undervisere ved at en del af litteraturen er så svær at den kun er for en mindre gruppe studerende, men glæder sig så over at de finder teksterne spændende.

Nogle undervisere oplever at tekstlæsningen ikke lykkes efter hensigten fordi de studerende alt for ofte ikke har læst teksterne og derfor hverken har forstået de vigtigste ting. Det generelle indtryk er at underviserne ikke i så høj grad hjælper de studerende i gang med teksterne *på forhånd*, men i højere grad lader dem læse teksten på egen hånd først for derefter at udpege fx centrale begreber eller problemstillinger.

Principper for udvælgelse
Afsnittet her præsenterer en række eksempler der illustrerer spændvidden i undervisernes valg af litteratur. Nedenstående fem punkter er eksempler på hvad teksterne bruges til:

- At de studerende får et pejlemærke at orientere sig efter i den efterfølgende læsning
- At de studerende indføres i teori
- At udgøre grundlaget for en diskussion
- At være en begrebsramme til kategorisering af teorier
- At inddrage andre vinkler på en problemstilling som en anden tekst omhandler.

I vejledningen til selvevalueringen blev underviserne bedt om at beskrive og vurdere brugen af tre tekster. I det følgende præsenteres tre underviseres valg af tekster og deres kommentarer hertil.

Den første underviser skriver: "Teksten repræsenter en stærk tradition inden for dansk pædagogik og tematiserer pædagogikkens helt centrale kategori: Individet i fællesskabet. Artiklen repræsenterer klassiske pædagogiske begrebspar i en overskuelig form … Jeg synes at teksten provokerede til debat – men en debat der bar præg af også at være noget kategorisk". Desuden giver underviseren udtryk for at de studerende ikke har været begejstrede for artiklen idet de mente den var for kategorisk. (Om Holger Henriksen (1997): "På markedets vilkår eller fællesskabets skole?" i Folkeskolens Krebsegang, Forlaget Hovedland).

Den anden underviser skriver: "Det er min vurdering at det er en endog meget god tekst - også i begyndelsen af studiet. De studerende oplevede at det var en krævende tekst at arbejde med både i længde og tyngde – men den giver nogle meget gode beskrivelser af sammenhængen mellem værdiniveauer og handleniveauer i skolen. Den drøftelse der fulgte efter var nuanceret og for mange var den 'en forskel der gjorde forskel' i forståelsen af hvorfor demokrati udgør det centrale omdrejningspunkt i folkeskolens formål". (Om Hans Dorf (1999): "Skolens demokratiske opgave" i Unge Pædagoger 7/ 8).

Den tredje underviser skriver: "Teksten blev valgt som udgangspunkt for temaet: 'Dannelsesaspekter – udfra udviklingsarbejder om projektarbejde fra begyndertrinnet'. Holdet læste først bogen med 'teoretiske briller' - dvs. sigtet var at se bag om praksisbeskrivelser og begrundelser og identificere pædagogiske problemstillinger i en skolesammenhæng. Derefter skulle de studerende vælge et undersøgelsesområde som bogen behandlede/ berørte/henviste til. (...) Teksten blev altså brugt som eksempel på hvordan man med afsæt i praksis kan inddrage teori til videreudvikling og kvalificering af praksis. (...) Teksten tjente formålet "at få øje på teori i praksis …" (Om N. Reinsholm: "Det didaktiske tigerspring" Kvan nr. 51, 1998.)

På besøgene er der flere steder blevet spurgt til om der indgår empirisk materiale, undersøgelser, forskning o.l. i undervisningen. Undervisernes vurdering er at det godt kunne inddrages mere end tilfældet er.

4.7.2 De studerendes beskrivelser af litteraturen

I de studerendes selvevalueringer er der relativt få direkte kommentarer til den litteratur der anvendes i undervisningen i pædagogik. På besøgene er der blevet spurgt ind til forskellige forhold omkring litteraturen i undervisningen.

Forventninger til de studerendes litteraturlæsning

Generelt oplever de studerende at der er en stor læsemængde i faget pædagogik, men de oplever egentlig ikke at teksterne er sværere end dem de præsenteres for i andre fag. De studerende på et af seminarierne skriver følgende om undervisernes forventninger til deres forberedelse: "Nogle undervisere havde meget store forventninger, således at de studerende forventedes af være 100 % forberedte til alle timerne, samtidig med at læsemængden var meget stor. På den anden side er der undervisere, der ikke nødvendigvis forventer at man var forberedt. Karakteristisk for disse undervisere er, at de overlod ansvaret til de studerende".

Nogle studerende giver udtryk for at de meget er overladt til på egen hånd at læse og forstå teksterne i undervisningen. Nogle giver udtryk for at undervisernes holdning er at de selv må finde ud

af at forholde sig til teksten. Til gengæld forventes det at man har en mening om det læste, og at man kan indgå i en fælles diskussion på holdet.

4.7.3 Oversigter over den anvendte litteratur

Indledningsvis bør det nævnes at de opgivne litteraturlister, eksamensgrundlagene, har forskellig status på de forskellige institutioner idet de hos nogle undervisere kun udgør grundlaget for pædagogik, hos andre for pædagogik og et til pædagogisk-psykologisk fag, eksempelvis skolen i samfundet eller almen didaktik, og for andre igen for alle de pædagogisk-psykologiske fag. Desuden indgår lister over tekster udleveret som inspirationsmateriale også i optællingerne.

Nedenstående ni kategorier er udvalgt på baggrund af de tekster og den litteratur der er opgivet. I forbindelse med kategoriseringen har det ikke været muligt entydigt at vurdere om der er tale om en debatbog eller en lærebog. Det har heller ikke har været muligt at afgøre i hvilken grad der i bøgerne refereres til andre primærkilder. Bøgerne er derfor ikke kategoriseret efter om der er tale om primær- eller sekundærlitteratur. I stedet er der valgt en kategorisering som skelner mellem bøger/tekster af 'De store tænkere', og andre bøger.

De ni kategorier er:

- Artikler fra fagtidsskrifter som fx Dansk Pædagogisk Tidsskrift, Kvan, Unge Pædagoger, Uddannelse og Folkeskolen
- Artikler fra aviser (typisk Politiken), blade og internettet
- Andre bøger. Tabel 2 er en optælling af de 10 mest anvendte bøger, herunder lærerbøger.
- Bøger/tekster af 'De store tænkere', som oftest K.E. Løgstrup og T. Ziehe, men også mere sociologiske tænkere som fx P. Bourdieu og Habermas
- Eget undervisningsmateriale
- Empiri – fx rapporter fra Socialforskningsinstituttet
- Materiale fra Undervisningsministeriet, Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder (CKF) for pædagogik eller for fag i folkeskolen, bekendtgørelser o. l.
- Opslagsbøger som fx "Pædagogikkens hvem hvad hvor" og "Pædagogisk opslagsbog"
- Video.

Tabel 19
Den opgivne litteratur fordelt på ni kategorier

Seminarier / Kategorier	A	B	C	D
Artikler og fagtidsskrifter	31	30	17	38
Artikler, diverse aviser og internettet	8	7	4	
Bogtitler	70	62	75	125
'De store tænkere'	4	2	8	21
Eget undervisningsmateriale		1		
Empiri	2	2	1	
Materiale fra Undervisningsministeriet, bekendtgørelser osv.	10	7	4	26
Opslagsbøger	4	1	4	3
Video	2	4	2	

Tallene angiver antallet af undervisere på institutionen der har opgivet en tekst inden for kategorierne.

Af tabel 19 fremgår det at eget undervisningsmateriale stort set ikke opgives. Empirisk materiale er repræsenteret på tre ud af fire seminarier, men ikke i et stort antal. Det fremgår at videofremvisning og brug af opslagsbøger forekommer og at materiale fra Undervisningsministeriet opgives regelmæssigt. De dominerende typer af tekst er imidlertid artikler, bøger og dele heraf. Angående artiklerne kommer de i helt overvejende grad fra fagtidsskrifter, men undertiden også fra aviser og internettet. Mht. bøgerne er det værd at bemærke hvor få der kan kategoriseres som 'De store tænkere'.

Tabel 20 angiver tallene for hvor mange undervisere på seminarierne der har anvendt de forskellige bøger der er indberettet af underviserne på de fire udvalgte lærerseminarier. Derimod siger tabellen intet om hvor stor en del af bogen der er anvendt i undervisningen. I tabel 20 optræder de ti bogtitler der har optrådt flest gange i litteraturopgivelserne fra underviserne.

Tabel 20
De ti mest læste bøger

Bogtitler	*Seminarier*	A	B	C	D
"Socialisering og habitus" af E. Jerlang m.fl., Munksgaard, 1996		3	2	2	
"Selvforvaltning – pædagogisk teori og praksis" Af E. Jerlang, Munksgaard 1997		3			
"Indføring i pædagogik" af H. Giesecke. Nyt Nordisk Forlag 1985		1		1	
"Pædagogik – en grundbog til et fag", Red. J. Bjerg, Gyldendal		1	1	1	2
"Pædagogiske teorier" af N. J. Bisgaard. Billesø & Baltzer 1998		6	4	6	8
"Socialisering og læring i det refleksivt moderne " af J. Rasmussen. Unge Pædagoger 1996		3		4	
"Pædagogiske grundfortællinger", red. N. Reinsholm, Kvan 1999		3	1	4	10
"Ungdomsliv og læreprocesser", red. A. Knudsen, Billesø & Baltzer 1999		2	1	2	3
"Klassisk og moderne samfundsteori", red. Andersen og Kaspersen. Hans Reitzels forlag 1998		1			3
"Pædagogik – teori i praksis" af H. J. Kristensen. Gyldendal 1991			1	2	6

4.7.4 Sammenfatning

Der viser sig et relativt entydigt billede af at litteraturen primært udvælges af den enkelte underviser. Underviserne lægger et forslag frem for de studerende der som oftest godkender det uden ændringer. Underviserne på samme seminarium samarbejder generelt ikke om litteraturgrundlaget for pædagogikundervisningen, dog er faggruppen på et seminarium gået i gang med at udarbejde et fælles kompendium. Underviserne vurderer at der er store indbyrdes forskelle i de studerendes forudsætninger for at læse den anvendte litteratur, og de har forskellige syn på i hvilken grad undervisningen skal tilpasses de studerendes forudsætninger. Udarbejdelse af læsevejledninger, valg af lettere tilgængelige tekster mm. er måder som nogle undervisere forsøger at komme de studerende i møde. De studerendes udsagn afspejler at de ikke oplever at få den store hjælp til at bearbejde svære tekster. Opgørelserne over litteraturen viser at der i stor udstrækning arbejdes med teori i form af fx 'pædagogiske tænkere', mens empirisk materiale kun indgår i begrænset omfang.

Forhold der behandles i kapitlet Vurderinger og anbefalinger

- Omfanget af empiri.

4.8 Kvalitetssikring og udvikling

Dette kapitel handler om kvalitetssikrings- og udviklingsmekanismer i forhold til undervisningen i pædagogik. Omdrejningspunktet for evalueringsgruppens spørgsmål var hvorvidt undervisningen i

pædagogik er forankret i forhold der rækker ud over den enkelte underviser. Dokumentationen består af besøgssamtalerne med underviserne og seminarieledelserne, typisk rektor og/eller souschef.

Kapitlet indeholder:

- Undervisernes beskrivelse og vurdering af kvalitetssikrings- og udviklingsmekanismer
- Ledelsernes beskrivelse og vurdering af kvalitetssikrings- og udviklingsmekanismer.

Underviserne om kvalitet og udvikling
På besøgssamtalerne med underviserne blev der spurgt ind til en række forhold der angår kvalitetssikrings- og udviklingsmekanismer for undervisningen i pædagogik. Spørgsmålene angik både rammer og mål, planlægning og evaluering af undervisningen og faglig ajourføring og -udvikling.

Rammer og mål
På alle seminarierne gav underviserne indtryk af at de i høj grad lader sig inspirere af hinanden, men at de ikke decideret arbejder på at skabe et fælles fagligt grundlag fx i form af et fælles begrebsapparat eller fælles litteratur for de forskellige hold. På ét seminarium var underviserne dog som en følge af denne evaluering gået i gang med at udarbejde et fælles kompendium til pædagogikundervisningen på tværs af holdene. Generelt kender underviserne ikke noget til hinandens mere specifikke mål med undervisningen, og en del faggrupper nævnte i samtalerne på besøgene at det faktisk var første gang at de fik rigtigt indblik i hinandens måder at tænke undervisningen på.

Planlægning og evaluering
Planlægning af undervisningen er stort set en sag mellem underviseren og holdet. Ifølge underviserne fremlægger de et forslag til en semester-/årsplan for holdet som ofte vedtages med evt. små ændringer. Som regel føler de studerende sig ikke i stand til at tage stilling til underviserens forslag til undervisningens faglige indhold.

I forhold til evaluering er der en herskende opfattelse af at dét skal der selvfølgelig være, men at man skal passe på ikke at sende signaler til de studerende om hvad nogle undervisere betegner som "undervisningen som et supermarked". Mange opfatter den stadige dialog med de studerende om undervisningen som mere værdifuld end systematiserede evalueringsskemaer e.l. Underviserne henviser ofte til de studerendes eksamensresultater som et pejlemærke for undervisningens kvalitet, og de vurderer at de fleste studerende klarer sig rigtigt godt.

Faglig udvikling
Nogle faggrupper peger på at faggruppen som helhed er et meget vigtigt diskussionsforum hvor man i høj grad kan udvikle sin faglighed. Men mange undervisere mener at der generelt er for begrænsede muligheder for efteruddannelse på et fagligt kvalificerende niveau; der mangler tilbud ved siden af udbuddet af kurser fra LIE[20].

4.8.1 Ledelserne om kvalitet og udvikling

På besøgssamtalerne med seminarieledelserne blev der spurgt ind til en række forhold der angår kvalitetssikrings- og udviklingsmekanismer for undervisningen i pædagogik. Spørgsmålene handlede både om de organisatoriske rammer, om planlægning og evaluering af undervisningen, om rekruttering af undervisere og om undervisernes muligheder for faglig udvikling.

Organisatoriske rammer
Når seminariernes ledelser forholder sig til spørgsmålet om de organisatoriske rammer for pædagogikfaget, så handler svarene først og fremmest om fagets placering og om dets forhold til de andre fag i den pædagogiske faggruppe. Overvejelser over dette er beskrevet i kapitlet Rammer og vilkår. Kun på ét af de fire seminarier er der andre organisatoriske rammer der har direkte betydning for undervisningen. Her har man valgt en model der bryder med den traditionelle holdstruktur idet de studerende er organiseret i stamgrupper på 100 med flere undervisere knyttet til ud fra ønsket om at gøre uddannelsen mere studiepræget. Det har bl.a. medført at underviserne i højere grad må tænke på samspillet mellem forelæsninger for hele gruppen og andre undervisningsformer i mindre grupper.

Planlægning og evaluering af undervisningen
Det generelle billede er at seminariernes ledelser ikke er involveret i den enkelte undervisers specifikke planlægning af undervisningen, men at de øver indflydelse på de planlægningsmæssige rammer. Der er en tendens til at ledelserne ønsker en udvikling hvor det i højere grad er et team af undervisere der er ansvarlige for undervisningen på et hold. Ledelserne håber at der ad den vej kan skabes fx et større fælles begrebsapparat mellem underviserne og dermed en mere ensartet faglighed på holdene. Nogle ledelser begrunder det med at de studerende klager over at det kan være næsten umuligt at skifte hold fordi undervisningen er så forskellig, andre begrunder det med at det vil skabe en mere studiepræget arbejdsform hvis man har forskellige undervisere der byder ind med forskelligt fagligt stof og faglige indfaldsvinkler. En del ledelser peger på at de oplever at underviserne også selv i højere grad arbejder hen imod en teamkultur.

[20] *Lærerseminarernes Interne Efteruddannelse*

Med hensyn til evaluering af undervisningen så er det på tre ud af de fire seminarier udelukkende en sag mellem underviseren og holdet. På ét seminarium ud af de tre er det en faggruppeleder der følger med i og samler op på de enkelte holdevalueringer. Kun på ét seminarium er ledelsen direkte involveret i evalueringer idet der her er et fælles evalueringssystem hvor rektor modtager og gennemlæser alle evalueringer. Ellers peger ledelserne på at de holder sig ajour med undervisningen gennem pensum- og censorindberetninger. Nogle fremhæver at de studerende altid henvender sig hvis der er noget der ikke fungerer, og at der så handles ud fra dette.

Rekruttering af undervisere
Ved ansættelse af undervisere i pædagogik lægger seminarieledelserne generelt vægt på at det er personer der har forståelse for at det er en professionsuddannelse og som kan indgå i den pågældende seminariekultur. Ledelserne mener at der nok er lidt større tilbøjelighed til at foretrække ansøgere med folkeskolebaggrund (cand.pæd. eller stud.pæd.) inden for de pædagogiske fag sammenlignet med linjefagene. Ledelserne oplever ikke problemer med at finde kvalificerede ansøgere.

Underviserne faglige udvikling
Indholdet i undervisernes faglige inspiration og udvikling styres primært af underviserne selv, men inden for de rammer der er sat fra ledelsens side. Ressourcer til kurser, efteruddannelse mv. tildeles enten den enkelte eller faggruppen der så i fællesskab finder ud af at fordele dem. Det vil sige at der ikke er en samlet strategi for hvilke faglige områder der skal udvikles, men at det mere er den enkelte undervisers behov og interesser der er udgangspunktet. Nogle ledelser peger på at de ikke tilstræber et lighedsprincip når ressourcerne skal fordeles. Bl.a. prioriteres det nogle steder at enkelte undervisere får mulighed for at tage en ph.d. selvom det trækker en del ressourcer fra det samlede efteruddannelsesbudget. Ud over kurser nævnes muligheden for at deltage i udviklingsarbejder som en oplagt efteruddannelsesmulighed.

4.8.2 Sammenfatning
Spørgsmålene om kvalitetssikrings- og udviklingsmekanismer har haft deres omdrejningspunkt i hvorvidt undervisningen i pædagogik er forankret i forhold der rækker ud over den enkelte underviser. Mere specifikt har spørgsmålene gået på rammer og mål, planlægning og evaluering af undervisningen, rekruttering af undervisere og undervisernes faglige ajourføring og -udvikling.

Både planlægning og evaluering af undervisningen er for hovedparten af de fire seminarier udelukkende en sag mellem underviseren og holdet. På ét seminarium har man dog indført en struktur der bryder med den traditionelle holdstruktur idet de studerende er organiseret i stamgrupper på 100 med flere forskellige undervisere knyttet til. Det betyder at underviserne i højere grad må

koordinere og planlægge deres undervisning i fællesskab. På et andet seminarium er der indført systematiske evalueringer på alle hold som samles og gennemlæses af rektor.

Rekruttering af kvalificerede undervisere opleves ikke som noget problem. Til undervisningen i pædagogik er der en tendens til at seminarierne ønsker undervisere med folkeskolebaggrund, enten cand.pæd. eller stud.pæd.

Ingen af seminarierne har givet indtryk af at de har en samlet strategi for efteruddannelse med fx særlige indsatsområder. Undervisernes faglige udvikling i form af efteruddannelse mv. styres primært af undervisernes selv inden for nogle overordnede rammer sat af seminariets ledelse. Rammerne består primært af de ressourcer der tildeles enten den enkelte underviser eller faggruppen der så i fællesskab fordeler dem.

Forhold der behandles i kapitlet Vurderinger og anbefalinger

- Undervisernes udstrakte eneansvar for undervisningen
- Seminariernes evalueringspraksis.

4.9 Vurderinger og anbefalinger

Dette kapitel indeholder evalueringsgruppens vurderinger af og anbefalinger til pædagogikundervisningen i læreruddannelsen. Evalueringsgruppen har valgt de områder ud hvor den ser de væsentligste problemfelter og udviklingsmuligheder for faget. Anbefalingerne retter sig mod både undervisere, seminarieledelser og Undervisningsministeriet. I kapitlet lægges der først ud med en række overordnede indtryk og vurderinger af den fag- og undervisningsforståelse der tegner pædagogikfaget i læreruddannelsen. Derefter følger en gennemgang af de forhold som evalueringsgruppen har valgt at knytte anbefalinger til.

I perioden hvor evalueringen er blevet gennemført, har Undervisningsministeriet udsendt en ændringsbekendtgørelse for læreruddannelsen, Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen (Bekendtgørelse nr. 695 af 13. juli 2001). På et enkelt punkt er evalueringsgruppens anbefalinger sammenfaldende med ændringsbekendtgørelsen, og efter gennemgangen af evalueringsgruppens vurderinger og anbefalinger vil der derfor være en kort opsummering af den anbefaling der vil være gennemført allerede i kraft af denne.

Læreruddannelsens undervisning i pædagogik har en række stærke sider knyttet især til underviserne. Underviserne er velkvalificerede, engagerede og viser stor vilje til forandringer. De har ofte en meget stærk identitet knyttet til at være undervisere i pædagogik, og de har store ambitioner på de studerendes vegne; de ser faget som et meget vigtigt bidrag i udviklingen af en professionel

læreridentitet. I dette store engagement og i den store tro på pædagogikfaget ligger et godt potentiale i forhold til at føre en række anbefalinger ud i livet.

Men parallelt med det store engagement i pædagogikfaget giver underviserne indtryk af at faget befinder sig i et vadested hvor opgaven som underviser ikke er helt enkel eller entydig. Nogle undervisere forklarer dette ved at henvise til pædagogikkens status generelt: Pædagogikken er normativ – både som videnskab og som praksis – og fordi vi lever i en tid hvor normativiteten er i opbrud, giver det pædagogikken en række legitimitetsproblemer. Andre undervisere henviser til fagets faldende status i læreruddannelsen hvor timetallet blev beskåret med 1997-loven samtidig med at de studerende fik flere linjefag. For nogle opleves det som en tendens til en marginalisering af pædagogikfaget i uddannelsen. Dette er sket samtidig med at faget har fået indført en CKF (centrale kundskabs- og færdighedsområder) der af mange undervisere betegnes som alt for omfattende i forhold til fagets timetal.

Det overordnede udgangspunkt for de følgende vurderinger og anbefalinger er indtrykket af et fag der står med en række afklaringsproblemer. Evalueringsgruppen deler undervisernes opfattelse af at pædagogikfaget kæmper mod nogle vanskelige ydre vilkår, men vurderer samtidig at der også knytter sig en række problemstillinger til undervisernes egne fag- og undervisningsforståelser. Vurderingen støtter sig bl.a. til at studerende og dimittender på en række punkter er temmelig kritiske over for undervisningen i pædagogik.

Udgangspunktet for undervisernes beskrivelser og vurderinger af pædagogikfaget er at det er et meget bredt og omfattende fag, og at det skyldes dets brede genstandsfelt: Opdragelse, undervisning, uddannelse og dannelse. Det får også underviserne til at betegne faget som et komplekst fag der ikke lader sig reducere til én faglig kerne. Med hensyn til fagets overordnede sigte peger underviserne på at de studerende skal udvikle evnen til refleksion i relation til begreberne opdragelse, undervisning og uddannelse. I lighed med underviserne på pædagoguddannelsen er underviserne også enige om at pædagogikfaget har to ben: Faget har henholdsvis et dannelsessigte og et professionssigte. Dannelsessigtet handler om at den studerende gennem undervisningen skal finde sit eget ståsted som kommende lærer; den studerende skal finde frem til et *værdigrundlag* for sin udøvelse af professionen. Professionssigtet handler om at de studerende skal have *viden* om en række forhold der er centrale for lærerprofessionen. Imidlertid er der ikke noget klart skel imellem disse to ben i faget. Nogle undervisere taler om at faget indeholder henholdsvis analytiske og normative dimensioner, og man kan muligvis se det normative som dannelsen og det analytiske som videnssigtet.

Men begreberne analytisk og normativ, dannelse og profession kommer hele tiden til at krydse hinanden hvad underviserne også selv gør opmærksom på. Skal man alligevel prøve at opretholde

denne skelnen, så er det helt klart at dannelsessigtet har en meget tydelig og betydelig placering i undervisningen. De studerende præsenteres for en række pædagogiske tænkere og teorier bl.a. med det formål at de igennem mødet med forskellige pædagogiske grundsyn skal finde frem til deres eget. Professionssigtet i undervisningen virker derimod lidt mere uafklaret og kan bedst beskrives ved at tage fat i to yderpunkter. Nogle undervisere vælger at se professionssigtet som et spørgsmål om at knytte undervisningen meget tæt til forskellige konkrete læreropgaver som fx undervisningsdifferentiering, forældresamarbejde, teamsamarbejde, konfliktløsning mv. Andre undervisere mener at professionssigtet ligger i at udvikle de studerendes evne til at forholde sig til begreberne opdragelse, undervisning, uddannelse og dannelse på et filosofisk grundlag.

Som tidligere nævnt er det dog ikke så enkelt at operere med denne skelnen mellem dannelse og profession; det er det blandt andet ikke fordi dannelsen jo også er dannelse med henblik på at udøve professionen som lærer. Evalueringsgruppen foreslår derfor at underviserne bruger en anden systematik der samtidig kan være med til at tydeliggøre fagets indhold i relation til de forskellige sigter.

Evalueringsgruppen anbefaler at underviserne systematiserer undervisningens indhold ved en tredeling af stoffet i stof der retter sig mod 1) professionen, fx særlige bestemmelser, selvforståelser og kulturer, 2) professionsudøvelsen, fx pædagogiske teorier og begreber og 3) professionsudøveren, dvs. det dannelsesmæssige, det personlige og personlighedsudviklende.

Det er vigtigt at især 2) stof om professionsudøvelsen og 3) stof om professionsudøveren ikke glider for meget sammen i undervisningen som det i nogen grad ser ud til at være tilfældet. Det kan virke som om de pædagogiske teorier langt hen ad vejen bruges som middel i den studerendes personlige dannelse i stedet for at stå mere selvstændigt som teorier og begreber der kan bruges som analytiske redskaber i forhold til professionen.

Evalueringsgruppen anbefaler at underviserne generelt opprioriterer fagets videnssigte ved i højere grad at vægte de analytiske aspekter.

De forskellige holdninger til professionssigtet i pædagogikfaget der eksisterer blandt underviserne, støder yderligere sammen med mange studerendes forventninger til og oplevelser af undervisningen. De studerende kommer ofte med en forventning om at pædagogikundervisningen skal give dem en række handleanvisninger i forhold til pædagogisk praksis. Dette støder imod undervisernes tænkning om faget hvor målet primært er at opøve de studerendes evne til at reflektere. Det bliver hurtigt til en diskussion om teori over for praksis hvor mange studerende mener at der lægges alt for lidt vægt på at inddrage praksis i undervisningen. Som pædagogikfaget er beskrevet i CKF'en, så *er* det imidlertid et teoretisk fag, og evalueringsgruppen ser heller ikke dette som

et problem i sig selv. Evalueringsgruppen hæfter sig dog ved de studerendes udsagn om at mange har meget svært ved at se *relevansen* af det man lærer i pædagogikundervisningen. Uanset om man underviser i teoretiske begreber eller i mere konkrete læreropgaver, er det af afgørende betydning at underviseren hele tiden ekspliciterer hvilken relevans det givne stof, en tekst e.l. har for professionen som lærer. Ved læsning af fx filosofiske tekster er det underviserens opgave at gøre det tydeligt for de studerende hvilken forbindelse teksterne har til dét at være lærer i den danske folkeskole.

Evalueringsgruppen anbefaler at underviserne også bruger undervisningen til at skabe forbindelse mellem undervisningsstoffet og lærerprofessionen. Underviserne bør betragte det som en meget væsentlig opgave at tydeliggøre på hvilken måde et givent stof er relevant for det at være lærer.

Anbefalingen om at underviserne skal lægge mere vægt på forbindelsen mellem undervisningen og professionen, skal også ses i sammenhæng med at der i kulturen omkring faget kan være tendens til en lidt elitær tænkning. Nogle pædagogikundervisere tillægger faget en særlig status på en række punkter. Fx at det er et 'finere' fag end andre fag i uddannelsen; man bevæger sig på et højere filosofisk og teoretisk niveau, faget er i sin natur mere komplekst, de studerende lærer i højere grad at reflektere osv. Af samme grund er der nogle undervisere der vægrer sig mod begrebet relevans i forbindelse med pædagogikundervisningen. De mener at faget har en karakter der gør det svært eller umuligt at vurdere dets relevans før man har udøvet professionen som lærer i flere år; det er så at sige et spørgsmål om modenhed at kunne vurdere fagets betydning. Lærerprofessionens praksis her og nu, fx i form af de studerendes praktikerfaringer, bliver i den forbindelse betragtet som noget der kun vanskeligt kan gøres til et egentligt fagligt indhold i undervisningen. Holdningen ser ud til at blive en del af undervisningens 'kode' hos nogle undervisere, og indtrykket er at der hurtigt sker en opdeling på et undervisningshold i de studerende der fanger denne, og de der ikke gør.

Dette skal sammenholdes med at det ser ud til at læsestoffet i undervisningen både er ret omfattende og indimellem også svært tilgængelig. Alt dette taler øjensynligt til nogle af de studerende der bliver meget grebet af undervisningen og ofte får mod på tanken om at læse videre. Det er positivt at faget vækker den store interesse hos nogle studerende, men det er meget problematisk hvis det sker på bekostning af flertallet af studerende på et hold.

Anbefalingerne om at gøre professionssigtet mere klart skal derfor også ses som anbefalinger om at 'brede faget ud' og gøre det tilgængeligt for en større del af de studerende. Som et led i dette vil det også være relevant at inddrage stof i undervisningen der i sig selv kan være med til at bygge bro mellem pædagogisk teori og praksis.

Evalueringsgruppen anbefaler at underviserne i større udstrækning inddrager empirisk forskning med relevans for lærerprofessionen. Inddragelsen af empiri skal ske for at synliggøre forbindelsen mellem lærerprofessionens praksis og det som nogle studerende oplever som abstrakte teorier. Dette kan måske være med til at 'afmystificere' faget for de studerende der har svært ved at få hold på hvad det handler om.

Som tidligere nævnt er normativitet et væsentligt begreb i forbindelse med pædagogikundervisningen. Underviserne forholder sig til det som en del af selve fagets natur, mens de studerende anlægger en anden synsvinkel. De ser måske ikke i lige så høj grad at det normative ligger indlejret i selve faget, men oplever at det er *undervisningen* der formidler normer og værdier. Og i forlængelse af det synes mange studerende at undervisningen præsenterer dem for idealforestillinger om udførelsen af professionen snarere end de virkelige vilkår som professionen er underlagt. Nogle studerende er bevidste om og kan godt forholde sig til dette skisma, men en del studerende oplever det som problematisk og svært at tackle når de fx skal i praktik. Problemstillingen omkring pædagogikkens normativitet er også noget som dimittenderne kredser om, og de er meget kritiske over for pædagogikundervisningen på lige præcist dette punkt når de ser tilbage på den. Både nuværende studerende og dimittender oplever endvidere at det i høj grad er nogle helt bestemte normer og værdier der formidles som de rigtige.

Evalueringsgruppen anbefaler at underviserne gør det mere tydeligt for de studerende at faget er *normativt. Dette kan ske ved at tematisere normativiteten i sig selv, og ved i undervisningen at lægge mere vægt på forholdet mellem ideal og virkelighed som en væsentlig problemstilling for professionsudøvelsen. Man kan arbejde med spørgsmål som "hvad gør man når man ikke kan få idealerne til at passe til virkeligheden fx i praktikken?". Underviserne bør i denne forbindelse også være meget bevidste om deres egne og de på det givne tidspunkt herskende faglige værdier.*

En stor del af underviserne giver udtryk for at pædagogikfagets CKF er alt for omfattende i forhold til fagets timetal. Evalueringsgruppen vurderer også at CKF´en bærer en del af skylden for de uklarheder der kendetegner pædagogikfaget, og de problemer som dermed kan opstå i forbindelse med undervisningen. Fagets CKF fungerer slet ikke som en sådan idet den ikke angiver noget som mere centralt end andet. Den opremser stort set alt hvad der hypotetisk set kunne indgå i undervisning i pædagogik. Samtidig peger de studerende på at de har svært ved at adskille de forskellige pædagogiske fag fra hinanden, og både undervisere og studerende oplever at der bruges megen ufrugtbar energi på at lære de studerende at skelne mellem de enkelte fags mål og indhold.

Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at der udarbejdes en ny CKF for pædagogikfaget. Den bør indeholde nogle mere præcise angivelser af fagets indhold der samtidig passer til fagets tidsmæssige rammer.

Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at de øvrige pædagogiske fags centrale kundskabs- og færdighedsområder samtidig genovervejes således at arbejdsdelingen mellem de pædagogiske fag bliver mere klar end det er tilfældet i øjeblikket.

Underviseres og studerendes beskrivelser af undervisningsformerne i pædagogikundervisningen vidner om en ret stor brug af klasse- og holdundervisning og gruppearbejde. Samtidig nævnes også eksempler på andre mere alternative undervisningsformer som fx rollespil, storyline-undervisning og forelæsninger. Det er ikke muligt at give et detaljeret, kvantitativt billede af undervisningsformerne, men det ser ud til at den typiske undervisning i grove træk er karakteriseret ved at underviserne holder oplæg med udgangspunkt i fælles læst tekst. Teksten diskuteres, og de studerende arbejder måske i grupper med henblik på fælles diskussion på holdet. Undervisernes idealforestillinger peger imidlertid i en anden retning. De ønsker at variere undervisningsformerne mere, og at inddrage de studerende mere i planlægningen. Imidlertid opfatter underviserne tiden som alt for knap og dermed som en hindring i forhold til at føre idealerne ud i livet. De studerende efterspørger bl.a. hvad de kalder eksemplariske undervisningsformer der tydeliggør de pædagogiske teorier relevans og anvendelighed, og de vil i det hele taget gerne have større variation.

Samtidig har især de studerende, men også nogle undervisere peget på at der er et problem med de studerendes fremmøde. Og af de fremmødte studerende er det typisk kun en mindre del der er aktive i undervisningen. Evalueringsgruppen ser dette dels som et udslag af nogle studerendes problemer med at se fagets relevans, og dels som et spørgsmål om at de anvendte undervisningsformer kan virke uforpligtende på de studerende. Der ser derfor ud til at være et behov for at skabe mere forpligtende undervisningsformer og et behov for at underviserne tydeliggør deres forventninger til de studerendes rolle i undervisningen og til progressionen i undervisningsforløbet.

Evalueringsgruppen anbefaler at underviserne skaber mere variation i undervisningsformerne særligt med henblik på en større forpligtelse af de studerende. Samtidig anbefales det at tydeliggøre progressionen i undervisningen.

En ændring af eksamensformen i faget til en eksamen der er baseret på de studerendes løbende arbejde med faget, kunne være en god måde at forpligte de studerende til aktiv deltagelse i undervisningen, skabe variation i undervisningsformerne og at tydeliggøre progressionen.

Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at eksamensformen i pædagogik ændres til en eksamen der baserer sig på de studerendes løbende arbejde med faget, fx efter principperne i Portefoliometoden[21].

Dokumentationsmaterialet har vist at der kun på få af seminarierne eksisterer systematiske kvalitetssikringsmekanismer i forhold til undervisningen i pædagogik. Der eksisterer en kultur der i høj grad baserer sig på tillid til den enkelte underviser, og hvor fx evalueringer er en sag mellem underviseren og holdet. Samtidig giver mange seminarieledelser udtryk for at de godt ved at der kan være problemer med fremmødet i pædagogik, men det tilskrives ofte et tidspres på de studerende i den ny læreruddannelse. Imidlertid kunne det styrke fagets udviklingsmuligheder hvis man i højere grad tænker på undervisningen som et fælles anliggende for ledelse og undervisere og for underviserne imellem. Det ville fx være hensigtsmæssigt med evalueringer af undervisningen hvor ledelse og undervisere bliver enige om mål, fokus og metode, og hvor det aftales hvordan evalueringsresultaterne skal analyseres og bruges. På samme måde kunne det støtte den faglige dialog og udvikling hvis flere undervisere arbejdede sammen om undervisningen på de enkelte hold.

Evalueringsgruppen anbefaler at seminarieledelserne tager ansvar for at der gennemføres systematiske fælles evalueringer. Resultaterne heraf bør drøftes i fællesskab og være med til at danne grundlag for fagets og undervisningens løbende udvikling.

Evalueringsgruppen anbefaler at seminariernes ledelse sørger for at ingen underviser har eneansvar for pædagogikundervisningen på et hold. Dette skal ske for at sikre en løbende faglig dialog om den konkrete undervisning.

Placeringen af faget på de fire lærerseminarier der har indgået i evalueringen, er forskellig og afspejler dermed en praksis på alle landets seminarier. Der kan iagttages to principper for placeringen af faget i uddannelsen, hhv. som et bånd gennem uddannelsen, dvs. spredt over mange semestre, og koncentreret omkring et par semestre. Evalueringsgruppen vurderer med udgangspunkt i de fire seminariers praksis at det er uhensigtsmæssigt at sprede fagets relativt lave timetal over for mange semestre.

Evalueringsgruppen anbefaler derfor seminariernes ledelse at man ikke placerer faget som "et bånd gennem uddannelsen". Det virker ikke forsvarligt med fagets nuværende timetal.

[21] *En metode hvor de studerende løbende udarbejder opgaver, papirer med refleksioner m.m. Det hele gemmes i en mappe der indgår som helt eller delvist grundlag for eksamen.*

4.9.1 Ændringsbekendtgørelsen og anbefalingerne

Bekendtgørelsen om ændring af bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen indeholder et krav til læreruddannelsen der er næsten sammenfaldende med én af evalueringsgruppens anbefalinger.

Det drejer sig om kravet om at inddrage empirisk forskning i undervisningen. "I § 3 indsættes som stk. 5: Nationale og internationale forskningsresultater fra det lærerfaglige område, der er relevante for professionen, integreres i størst muligt omfang i undervisningen". Dette svarer stort set til evalueringsgruppens anbefaling til underviserne om i større omfang at inddrage empiri i undervisningen.

5 Pædagogikfaget på tværs

Formålet med dette kapitel er at fremstille nogle væsentlige ligheder og forskelle som evalueringsgruppen har hæftet sig ved i forbindelse med analysen af pædagogikfaget i henholdsvis pædagoguddannelsen og læreruddannelsen.

Evalueringen af faget pædagogik har taget udgangspunkt i de samme fokuspunkter for både pædagoguddannelsen og læreruddannelsen. Strukturen i de to hovedkapitler, kapitel tre og fire, er den samme idet den i hovedtræk følger disse fokuspunkter. Det vil sige at man ved at sammenholde kapitlerne kan få en yderligere nuanceret indsigt i ligheder og forskelle mellem de to uddannelsers måde at definere og praktisere pædagogikfaget på. Det samme gælder hvis man sammenholder de to kapitler der indeholder evalueringsgruppens vurderinger og anbefalinger.

5.1 Væsentlige ligheder

I dette afsnit fremstilles hvad evalueringsgruppen betragter som nogle væsentlige ligheder mellem pædagogikfagene i de to uddannelser. Sammenligningen har taget udgangspunkt i de hovedtemaer der er præsenteret i de foregående kapitler.

5.1.1 Faglig kerne

Pædagogikunderviserne i både pædagog- og læreruddannelsen vægrer sig mod begrebet faglig kerne. I begge uddannelser lyder argumentet på at faget er for omfattende og komplekst til at man kan udpege én faglig kerne. Det omfattende ligger i fagets brede genstandsfelt der rummer områder som opdragelse, socialisering, undervisning, dannelse og uddannelse, mens underviserne fremhæver at fagets kompleksitet bl.a. ligger i de krav om faglige og personlige refleksioner der stilles til de studerende. Netop begrebet refleksion står som meget centralt i begge uddannelser; fagets overordnede mål er at udvikle de studerendes evne til at reflektere over den profession de uddannes til.

Pædagogikunderviserne i de to uddannelser er også enige om at der er to ben i pædagogikfaget, nemlig et ben der handler om de studerendes personlige dannelse, og et ben der handler om at de studerende skal have en viden om professionen som henholdsvis pædagog og lærer. I begge uddannelser fremstår den personlige dannelse som fagets væsentligste sigte. Den personlige dan-

nelse forstås som den studerendes arbejde med gennem undervisningen at finde frem til egne normer og værdier i forhold til pædagogisk praksis.

Et andet fællesstræk ved faget i de to uddannelser er at dets indhold i høj grad konstrueres lokalt ikke på det enkelte seminarium, men af den enkelte underviser. Når man kommer under overfladen af de nævnte nøglebegreber refleksion, personlig dannelse og viden om professionen, bestemmes fagets indhold af den enkelte underviser hvilket resulterer i at de studerende kan møde temmelig forskellige pædagogikfag alt efter hvilket hold de går på.

5.1.2 Undervisningsformer

I begge uddannelser bruges ind imellem forelæsninger til fx gennemgang af undervisningsstof for flere hold på én gang. Underviserne på både pædagog- og læreruddannelsen er enige om at forelæsninger primært bruges for at spare penge eller for at gennemgå meget stof på relativ kort tid. De ser således ikke nogen pædagogiske eller faglige fordele ved forelæsningsformen.

5.1.3 Progression i undervisningen

I begge uddannelser er underviserne umiddelbart lidt skeptiske i forhold til spørgsmålet om progression i pædagogikundervisningen, men de er samtidig enige om at bruge en spiral som billede på hvordan progressionen kommer til udtryk. Begge steder er spiralen udtryk for at de studerende gradvist opnår en større og større viden samtidig med at de kan behandle denne viden på et højere og højere refleksionsniveau. Underviserne er stort set også enige i deres beskrivelser af hvad der kendetegner henholdsvis den gode og den mindre gode studerende. Den gode studerende har evnen til at bevæge sig på et nuanceret refleksionsniveau og til at anvende de pædagogiske teorier i relation til pædagogisk praksis. Den mindre gode studerende formår ikke at hæve sig op over 'hverdagsstadiet', dvs. formår ikke at reflektere ved hjælp af pædagogiske teorier og begreber.

5.1.4 Kvalitetssikring og udvikling

Et fællestræk ved pædagogikfaget i de to uddannelser er at undervisningen stort set alene er et anliggende mellem underviseren og det pågældende undervisningshold. Planlægningen af undervisningen er på syv ud af de i alt otte seminarier op til den enkelte underviser, mens det samme er tilfældet for evalueringer. Heller ingen af seminarierne har særlige efteruddannelsesstrategier med fx bestemte faglige områder der ønskes udviklet. Begge steder er undervisningen i høj grad båret af tillid til underviserne fra ledelsernes side. Og der en generel bekymring for at det vil ødelægge denne tillid hvis man indfører alt for systematiske kvalitetssikringsmekanismer.

5.2 Væsentlige forskelle

I dette afsnit fremstilles hvad evalueringsgruppen betragter som nogle væsentlige forskelle på pædagogikfagene i de to uddannelser. Sammenligningen har taget udgangspunkt i de hovedtemaer der er præsenteret i de forgående kapitler.

5.2.1 Faglig kerne

En væsentlig forskel under overskriften *Faglig kerne* er måden hvorpå de to uddannelser håndterer at pædagogikfaget har en normativ dimension, og at undervisningen i den forbindelse lægger op til at de studerende arbejder med at afklare deres egne normer og værdier. I læreruddannelsen fremstår underviserne som opmærksomme på den normative dimension, men samtidig er studerende og dimittender meget kritiske i forhold til netop dette. De mener at undervisningen i alt for høj grad lægger op til at de skal overtage nogle bestemte normer og værdier som de så siden får problemer med at omsætte i praksis. De ser derfor pædagogikundervisningen som en undervisning om idealer snarere end en undervisning der forholder sig til virkelighedens praksis. I pædagoguddannelsen fylder idealerne også meget. Underviserne lægger generelt meget vægt på at én af undervisningens opgaver er at uddanne de studerende til også at kunne udvikle professionen og forandre dens vilkår til det bedre. Men samtidig er der hverken hos undervisere eller studerende nogen eksplicitte overvejelser om hvordan man skal gebærde sig i en undervisning der lægger så meget vægt på afklaring af normer og holdninger. De 'rigtige' værdier ligger så at sige implicit i undervisningen og bliver ikke i sig selv gjort til genstand for refleksion. Det gør de heller ikke i læreruddannelsens pædagogikundervisningen, men her 'opdager' de studerende dog at de er der.

Forskellen mellem de to uddannelser ligger således ikke i *om* der arbejdes med værdier, for det gør der i dem begge. Den ligger derimod i hvor bevidste de studerende er om det, og hvor kritisk de forholder sig til det. De lærerstuderende ser det tydeligt - og oplever det som et problem, mens de pædagogstuderende tilsyneladende ikke ser det lige så tydeligt.

5.2.2 Teori og praksis

Praksis, forstået som den praktiske virkelighed man som pædagog eller lærer skal handle i, tillægges meget forskellig vægt og værdi i pædagogikfaget i de to uddannelser. I pædagoguddannelsen står praksisperspektivet hele tiden meget tydeligt frem; langt hen ad vejen er det den pædagogiske praksis der er styrende for indholdet i undervisningen, og der gøres samtidig meget ud af i undervisningen at skabe forbindelse mellem undervisningens teorier og professionens praksis. I læreruddannelsen er underviserne mere optaget af at understrege at pædagogik er et teoretisk fag hvor man beskæftiger sig med teorier og begreber der er centrale for lærerprofessionen; faget har derved en mere overordnet funktion i forhold til praksis end tilfældet er i pædagoguddan-

nelsen. Det medfører også at praksis tillægges en forskellig værdi i de to uddannelser. I pædagoguddannelsen betragtes fx de studerendes erfaringer fra praktikken som en styrke og et vigtigt bidrag til undervisningen, mens underviserne i læreruddannelsen har problemer med at få praktikerfaringer inddraget i undervisningen på hvad de betragter som et acceptabelt fagligt niveau.

Måden man behandler teorier på i pædagogikundervisningen i de to uddannelser, er også forskellig. I pædagoguddannelsen er det ikke målet at de studerende skal tilegne sig pædagogiske teorier som store og komplekse helheder. Teorierne er nærmere et udgangspunkt for at de studerende kan finde nogle begreber som for dem kaster et meningsfuldt lys over professionen som pædagog, og begreberne kan i denne proces godt gøres til genstand for individuelle forståelser – bare de giver mening for den enkelte. Det forholder sig anderledes i læreruddannelsen hvor man mere arbejder med teorierne på teoriernes egne præmisser. Forskellen skyldes øjensynligt den forskellige vægtning af praksisperspektivet. I pædagoguddannelsen er begreberne ikke interessante i sig selv. De bliver kun indoptaget hvis de kan bruges til at forstå eller udvikle praksis. I læreruddannelsen er det derimod ikke praksis der udgør målestokken for de teorier og begreber der arbejdes med. Her handler det i højere grad om at kunne bevæge sig på et vist teoretisk abstraktionsniveau og ikke hele tiden at have behov for at trække praksis ind.

Dette kan også være med til at forklare de studerendes ret forskellige vurderinger af pædagogikundervisningen de to uddannelser i mellem. De studerende på pædagoguddannelsen er generelt meget tilfredse med undervisningen i pædagogik idet de synes at de bliver godt rustede til at arbejde som pædagoger. Til gengæld oplever de at de godt kan mangle et sikkert fagsprog. De studerende på læreruddannelsen føler sig godt rustet hvad angår pædagogiske begreber og teorier, men oplever til gengæld ikke at undervisningen i tilstrækkelig grad medvirker til at forbinde de pågældende teorier og begreber med lærerprofessionen. Mange studerende har svært ved at se relevansen af dét de lærer.

5.2.3 Undervisningsformer

Den væsentligste forskel på de undervisningsformer der anvendes i pædagogikundervisningen i de to uddannelser, handler om engagering og involvering af de studerende. På pædagoguddannelsen bruger underviserne i højere grad end på læreruddannelsen undervisningsformer der involverer og dermed også forpligter de studerende. Det er undervisningsformer som 'rollespil', 'forumteater' og bearbejdning af forskellige cases. De studerende kommer mere på banen både fordi undervisningsformerne i sig selv lægger op til det, men også fordi det i højere grad forventes og påskønnes at de studerende bringer noget med ind i undervisningen i form af erfaringer, oplevelser og engagement i det hele taget. I lærer- uddannelsen består de typiske undervisningsformer af oplæg fra underviserne (ind imellem af studerende) og gruppearbejde. De studerende giver udtryk for at der ofte er et lavt fremmøde og et lavt engagement i forbindelsen med undervisningen, og

at det kan være med til at forhindre en undervisning der bygger på mere forpligtende undervisningsformer.

6 Efteruddannelse

I dette kapitel skitseres de efteruddannelsestilbud inden for det almenpædagogiske område der udbydes på landets pædagog- og lærerseminarier. Efteruddannelsestilbudene retter sig primært mod personer der er uddannede som pædagog eller lærer. I de to afsnit om udbuddet for hhv. pædagoger og lærere er dokumentationen hentet fra de kataloger der samler seminariernes efteruddannelsestilbud. Kapitlet bygger i mindre udstrækning på dokumentation fra spørgeskemaundersøgelsen blandt rektorerne på landets seminarier.

Efteruddannelsesudbudet indgår i evalueringen alene som en undersøgelse af hvad der udbydes. Evalueringsgruppen har derfor ikke formuleret vurderinger eller anbefalinger i forlængelse af redegørelsen for udbudet.

6.1 Efteruddannelse til pædagoger

Dette kapitel beskriver kortfattet den efteruddannelse pædagogseminarierne udbyder under overskriften 'teoretisk og praktisk pædagogik, metodeudvikling'. Efteruddannelsesudbudet er beskrevet i forhold til type, omfang og karakteren af kursustilbudet. Endelig gives der tre eksempler på efteruddannelse. Beskrivelsen tager udgangspunkt i kursuskataloget for 2001 som er udgivet af kursuslederforsamlingen ved pædagogseminarierne. Ud over kursuskataloget suppleres med dokumentation fra undersøgelsen blandt rektorerne på landets pædagogseminarier.

Kataloget indeholder langt den største del af den efteruddannelse der udbydes, og de fleste kurser findes på hjemmesiden www.paedagogkurser.dk. Det enkelte pædagogseminarium udbyder meget få kurser som ikke er med i kataloget, men nogle seminarier tilbyder skræddersyede kurser til pædagogiske institutioner og kurser rettet mod andre målgrupper end pædagoger som ikke er nævnt i kataloget.

6.1.1 Kursustyper og omfang

Efteruddannelse udbydes i varierende mængde af hovedparten af pædagogseminarierne. I kursuslederforsamlingens katalog er samlet ca. 300 kursustilbud, heraf ca. 60 under overskriften 'teoretisk og praktisk pædagogik, metodeudvikling'. De øvrige kurser falder i grupperne 'kommunikation og samarbejde', 'børn og unge', 'fagkurser', 'forebyggelse og tidlig indsats', 'kultur og

integration', 'ledelse og organisation', 'kultur og aktivitet', 'vejledning, voksenpædagogik', 'social- og specialpædagogik' og 'tværfagligt samarbejde'. Udover kursuskatalogets tilbud tilbyder de fleste pædagogseminarier kursusforløb der er tilpasset pædagogiske institutioner eller bestemte funktioner inden for det pædagogiske område. Kursus- og efteruddannelsesaktiviteten varetages ofte af de samme undervisere som underviser på de tilsvarende fagområder/fag i pædagoguddannelsen, men eksterne undervisere anvendes også i varierende omfang.

Med udgangspunkt i svarene fra de 28 pædagogseminarier der bidrog til spørgeskemaundersøgelsen blandt rektorerne, kan det skønsmæssigt anslås at omkring 11.500 personer årligt deltager i efteruddannelsesaktiviteter rettet mod uddannede pædagoger på landets pædagogseminarier. Opgørelsen af antal deltagere tager ikke hensyn til om deltageren har været på kursus i fire timer eller i to uger.

For uddannede pædagoger findes som sagt en række forskellige kursustyper i kursuskataloget. Kurserne er dels kategoriseret efter omfang, indhold og længde og dels efter hvilken karakter kurset har. Der udbydes korte tematiske kurser, længevarende kursusforløb og fagspecifikke kurser. Denne sidste kursustype tager udgangspunkt i de fag og fagområder der findes i pædagoguddannelsen. Det gælder fx et kursus som "psykologi for pædagoger" eller kurset "psykologi enkeltfag" der udbydes som åben uddannelse.

Det fremgår af kursuskataloget at der udbydes relativt mange kurser af kort varighed, dvs. endagskurser og kurser af tre til fem dages varighed, og relativt få længerevarende kurser. I kataloget finder man 24 temadage (af en dags varighed) og 26 kortere kurser (mellem to og fem dage). Kun otte kursustilbud er længerevarende kurser. Dertil kommer to konferencer, en foredragsrække og et 38-ugers kursusforløb.

6.1.2 Populære efteruddannelsestilbud

Især Daniel Sterns teori om det kompetente barn og Marte Meo-metoden er populære emner. Der tilbydes således syv forskellige kurser/temadage om Daniel Stern og otte forskellige kurser/temadage om Marte Meo-metoden. Herudover er der tre kurser/temadage der specifikt handler om iagttagelse, tre kurser/temadage omhandler arbejde med fysisk el. psykisk handicappede børn, og tre tema-dage handler om forskellige empiriske undersøgelser. Hovedparten af kursustilbuddene har ikke umiddelbart andre fællestræk end at de alle drejer sig om aspekter af pædagogisk arbejde.

6.1.3 Vægtning af teori, praksis og metodeudvikling

De efteruddannelsestilbud som falder under overskriften 'teoretisk og praktisk pædagogik, metodeudvikling' i kataloget, kan inddeles i nogle grupper. Gruppen af kurser der har hovedvægten på

at give konkrete metoder til brug i arbejdet, er den største (14 kurser), mens kurser med hovedvægten på det teoretiske samt kurser med vægt på praktisk pædagogik og inddragelse af teori også udgør en stor del af kurserne (hver især med 11 kurser). En mindre gruppe kurser er udelukkende praktisk-metodisk orienterede (syv kurser), mens en anden mindre gruppe har hovedvægt på det teoretiske, men også inddrager metode (fem kurser).

Nedenfor ses tre eksempler fra kataloget på efteruddannelse som illustrerer nogle af de ovennævnte grupper og er af forskellig længde.

Eksempel på et kursus med hovedvægt på konkrete metoder

Titel: Livshistorier i pædagogisk arbejde Formålet er at gøre deltageren i stand til at arbejde med livshistorier i pædagogisk arbejde inden for forskellige arbejdsfelter, daginstitutioner, psykisk udviklingshæmmede, unge mv. Varighed: 60 timer over to uger.

Eksempel på et kursus med vægt på det teoretiske

Titel: Dannelse og pædagogik Er den dygtige pædagog først og fremmest et godt menneske? - få (fornyet) kendskab til klassiske og nyere pædagogiske tænkere - få sat tidens aktuelle pædagogiske temaer f.eks. flerkulturelt arbejde ind i en historisk/dannelsesteoretisk sammenhæng. Varighed: 90 timer over tre uger.

Eksempel på et kursus der udelukkende er praktisk-metodisk orienteret

Titel: Eventyrmetoden – en genvej til dialog Personlige eventyr giver voksne og børn fælles billeder, der gør det nemmere at tale om svære problemer, som f.eks. mobning, isolation og ensomhed. Varighed: En dag.

6.2 Efteruddannelse til lærere

Dette kapitel indeholder en kortfattet beskrivelse af de almenpædagogiske efteruddannelseskurser der findes for læreruddannede. Beskrivelsen af lærernes efteruddannelse er udarbejdet med udgangspunkt i den elektroniske oversigt over udbuddet af efteruddannelse for læreruddannede (www.kursusplan.dk)[22] og suppleret med dokumentation fra undersøgelsen blandt samtlige rektorer på landets lærerseminarier. Til sidst gives fire eksempler på indholdet i konkrete kurser for at

[22] *Kursustilbudene på www.kursusplan.dk er kurser der tilbydes, men ikke nødvendigvis oprettes.*

illustrere hvad forskellige kursustitler kan dække over. Kurserne udbydes primært til læreruddannede, men også andre faggrupper, herunder pædagoger, tager disse kurser.

6.2.1 Hvor foregår efteruddannelsen

På lærerseminarierne varetages kursus- og efteruddannelsesaktiviteten almindeligvis af de samme undervisere som underviser på de tilsvarende faglige områder eller fag i læreruddannelsen.

Efteruddannelsen varetages af lærerseminarierne som enkeltinstitution eller som center for videregående uddannelse (CVU) og af Danmarks Pædagogiske Universitets regionale centre. På hjemmesiden www.kursusplan.dk er alle kurser samlet.

Lærerseminarier udbyder relativt lidt efteruddannelse ud over det der er nævnt på den fælles hjemmeside. Som på pædagogseminarierne tilbyder lærerseminarierne efteruddannelse der er tilpasset enkelte institutioner, eller kurser der er rettet mod bestemte målgrupper, fx skoleledere.

6.2.2 Typer og omfang

Efteruddannelsestilbudene i den elektroniske læseplan fordeler sig på 54 kategorier hvoraf de almenpædagogiske kurser udgør én kategori. De øvrige kategorier dækker bl.a. over folkeskolens fag, funktioner i skolen, ungdomspædagogik, specialpædagogik og projektarbejdsformen. Temaer som evaluering, undervisningsdifferentiering og tværfaglighed er også dækket i kursuskataloget. I dette kapitel beskrives som nævnt kun den kursusaktivitet der betegnes som almenpædagogisk.

Varigheden af de almenpædagogiske kursustilbud er, som de øvrige kurser, varierende. Der kan ikke gives et præcist billede af de tidsmæssige rammer for kurserne fordi den anvendte kategorisering er relativ bred. Fx er der kurser som kursusplanen kategoriserer som korte, og som spænder fra 15 til 60 timer. Af disse kurser er nogle tilrettelagt som et intensivt forløb over en til fem dage, mens andre er tilrettelagt over en længere periode – typisk med en ugentlig undervisningsgang i en længere periode. Der er dog ganske få kurser som betegnes som længerevarende kurser.

Med udgangspunkt i undersøgelsen blandt rektorerne på lærerseminarierne kan det skønsmæssigt anslås at der årligt deltager omkring 11.000 personer i efteruddannelsesaktiviteter rettet mod uddannede lærere[23]. Opgørelsen af det samlede antal personer tager ikke hensyn til varighed og tilrettelæggelsesformen af kurset. Kurser af kort og længere varighed indgår med samme vægt i opgørelsen af antal deltagere.

[23] *12 ud af de i alt 18 seminarier har besvaret de relevante spørgsmål.*

Den konkrete tilrettelæggelse af efteruddannelse
På www.kursusplan.dk var der i november 2001[24] 229 efteruddannelsestilbud kategoriseret som almenpædagogiske. Af disse er 88 af kortere varighed, typisk 30 timer, men timeantallet spænder fra 15 til mere end 45 timer. Et enkelt tilbud om efteruddannelse er betegnet som værende af længere varighed – det er på 88 timer. Fem efteruddannelsestilbud er organiseret som internatkurser. Typisk er kurserne tilrettelagt med en ugentlig undervisningsgang over et antal uger.

Eksempler på efteruddannelse
Udbudet af almenpædagogiske kurser er varieret; kurserne er forskellige i forhold til tilrettelæggelse, varighed, indhold og målgruppe. Nedenfor nævnes fire eksempler på almenpædagogisk efteruddannelse som findes på hjemmesiden. Kurserne illustrerer noget af bredden i de tilbud der er.

Eksempel 1

"Den professionelle lærer i den moderne skole"
Formål: At deltagerne udvikler en didaktisk kompetence, der sætter dem i stand til at klare de udfordringer, modernitetens skole stiller dem overfor.
Indhold: Begrebet modernitet, modernitetsteorier og deres relationer til undervisning, professionalisme og didaktisk kompetence. Selvbeskrivelser af undervisningsplanlægning og -praksis samt overvejelser over, hvordan disse kan relateres til pædagogisk viden, skolens formålsparagraf, centrale kundskabs- og færdighedsområder og læseplaner.
Varighed: 42 timer over tre måneder – tre timer pr. undervisningsgang

Eksempel 2

"Skoleudvikling om skolens indhold"
Indhold: Kurset er tilrettelagt for lærere, der er eller ønsker at blive involveret i et udviklingsprojekt.
Kurset vil bestå af undervisning, konference, supervision og praktisk arbejde: Hvordan skaber vi udvikling, hvordan får vi fat på ressourcerne hos kollegerne, hvad er udvikling? Desuden vil vi arbejde med teori og metoder, som sætter kursisterne i stand til at fremme en udviklingsproces. Kurset vil tage udgangspunkt i skoleudvikling, dvs. at vi også vil beskæftige os med didaktiske/pædagogiske problemstillinger.
Tre undervisere/kursusledere.
Varighed: 30 timer over fem mandage – seks timer pr. undervisningsgang

[24] *Indholdet på hjemmesiden justeres jævnligt, når kurser afsluttes eller nedlægges i løbet året. Derfor angives tidspunktet for denne opgørelse.*

Eksempel 3

"Filosofi i skolen - undren og eftertanke"
Formål: At arbejde metodisk med filosofi som undren, tænkning og samtale i skolen.
Indhold: Kurset er en indføring i livsfilosofi og etik. Hovedvægten lægges på en filosofisk tradition, der spørger efter det gode liv, og som prioriterer dagligsprog og hverdagserfaring som filosofiens grundlag frem for logik og argumentationsteknik. Kurset omfatter også overvejelser over spørgsmålet om børns evne til at spørge og tænke filosofisk. Og det drøftes, hvilke konkrete emneområder og materialer, der er egnede til en filosofiundervisning, som kan gøre både børn og lærere klogere på livet, og som kan kvalificere den faglige undervisning i skolen.
To undervisere.
Varighed: 30 timer over tre måneder – tre timer pr. undervisningsgang

Eksempel 4

"Almene kompetencer"
Formål: At lærere og pædagoger får kendskab til og indsigt i udvikling af børns almene kompetencer.
Indhold: Afdækning og beskrivelse af hvad den almene kompetencer er
Hvorfor skal udvikling af almene kompetencer ske i et samarbejde mellem pædagoger og lærere
Hvordan kan pædagoger og lærere sammen give mulighed for at børnene udvikler de almene kompetencer
Hvilket læringsrum skal lærerne og pædagogerne etablere for at der gives de bedste muligheder for at børnene kan udvikle deres almene kompetencer
Hvilke dokumentationsformer kan anvendes i forbindelse med indkredsning og afdækning af almene kompetencer
En underviser.
Varighed: 30 timer over tre måneder – tre timer pr. undervisningsgang

Rapporter fra EVA

Danmarks Evalueringsinstitut har tidligere udgivet:

- *Skriftlige opgaver og vejledning*, december 2000, ISBN 87-7958-001-7
- *Social- og sundhedshjælperuddannelsen*, 2001, ISBN 87-7958-003-3
- *Socialrådgiver- og socialformidleruddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-008-4
- *Samarbejde og sammenhænge*, 2001, ISBN 87-7958-010-6
- *Sammenhænge og samspil,* 2001, ISBN 87-7958-011-4
- *Basisuddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-013-0
- *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium,* 2001, ISBN 87-7958-017-3
- *Fysik i skolen – skolen i fysik*, 2001, ISBN 87-7958-020-30
- *Overgange fra hhx og htx til videregående uddannelse*, 2001, ISBN 87-7958-015-7
- *Teknik og naturvidenskab*, 2001, ISBN 87-7958-024-6

Rapporterne kan læses på EVA's hjemmeside www.eva.dk eller købes hos:

Statens Information
Publikationsafdelingen
Kigkurren 10
Postboks 1300
2300 København S

T 33 37 92 28
F 33 37 92 80

E sp@si.dk
H www.si.dk