

Råderum i pædagoguddannelsen

En kvalitativ undersøgelse af problemer og muligheder ved at undervise med kompetence som et styrende mål

Specialeopgave på Læring og forandringsprocesser, Aalborg Universitet

Helle Bohl Hansen

Studienummer: 20131603

Antal tegn i projektrapport: 167.324 (69,7 sider)

Antal tegn i artikel: 11.998 (5 sider)

Antal tegn i alt: 179.322 (74,7 sider)

Vejleder: Mette Buchardt

10/8/2020

Abstract

As a result of increased international cooperation to create comparable educations that promote mobility, the concept of competence has become central in many educations. Thus, competence also stands as a central goal in pedagogical social education. An education rooted in formation theory, however, is not centered around competence without issue. In addition, the pedagogical field is characterized by different understandings of key concepts in relation to practice and education - including varying perceptions of what competence is.

The aim of this master thesis is to examine the opportunities and problems associated with teaching pedagogy students with competence as a key objective.

In this effort, I have with a hermeneutic-phenomenological approach, sought to gain insight into what competence and knowledge is in this context. For this, qualitative interviews with three teachers at the pedagogical education at University College Nordjylland have been used. Based on data from these interviews, I try to answer the problem statement using five different interpretations of the concept of competence, presented by Peter Hougaard Madsen (2016), as well as Tone Saugstad's interpretation of Aristotle's forms of knowledge, episteme, techne and fronesis (Saugstad 2008; Saugstad, 2011; Saugstad, 2017).

The first theme that emerges in the analysis is how the teachers experience great flexibility in organizing and deciding the form and content of their teaching. This is described and linked to the teachers' varying experiences of what competence is. These varying understandings of competence also prove to have an influence on how they experience the flexibility associated with teaching, in both positive and negative ways.

While the understandings of competence vary among the teachers, two aspects of competence, however, they agreed upon. These concern the ability to comprehend and unfold dilemmas, and the importance of knowledge in relation to competence; competence presupposes knowledge. A closer look at what knowledge is in the teaching of pedagogy students shows that there are three aspects of knowledge that characterize the teachers' descriptions; 1) theory and practice can be linked, 2) knowledge must be used, and can be used differently, and 3) knowledge can be embodied.

The study shows that knowledge is first and foremost to be understood as theoretical knowledge, *episteme*, and that knowledge is something to be used in relation to a situation. The link between theory and practice, which characterizes the teachers' descriptions of their teaching, thus become a path of learning for the students, where they can practice using theoretical knowledge in a situation in the form of narratives, cases and the like. Some descriptions of embodied knowledge also appear. The embodied knowledge turns out to differ from the other descriptions of links between theory and practice, as it appears to be in the form of *fronesis*.

The thesis concludes that the experience of opportunities and problems in teaching relates to the understanding of competence, and that knowledge is predominantly to be understood as a theoretical knowledge, which must be used in the link between theory and practice in order to be competent.

Forord

Dette speciale er skrevet i perioden 1. februar - 10. august 2020. I denne periode kommer Coronapandemien til Danmark, hvorefter store dele af samfundet lukkes ned.

Nedlukningen påvirkede specialet på to måder. Først og fremmest blev specialet afbrudt på grund af pasning af eget barn. Der blev dog givet dispensation i forhold til afleveringstidspunktet som følge heraf.

Desuden blev de oprindelige planer for afvikling af interviews påvirket af nedlukningen. Interviewpersonerne var selv i perioden påvirkede af de nye vilkår, hvorfor der ikke har været samme muligheder i den aktuelle situation. Ikke desto mindre blev jeg mødt positivt i de afholdte interviews, der dog blev anderledes end hvad der var hensigten.

De nærmere implikationer, dette får for specialet, uddybes i kapitlet vedrørende undersøgelsens afsæt.

Indhold

Abstract	1
Forord.....	3
1. Problemfelt.....	6
1.1 Didaktik og Curriculum.....	7
1.2 Kompetencebegrebets indtog	8
1.3 Pædagoguddannelsens opbygning.....	10
1.4 Teori og praksis i en professionsuddannelse	11
1.5 Forandringer i pædagoguddannelsen.....	14
1.6 Forskning	15
1.6.1 Forskning i pædagoguddannelsen.....	15
1.6.2 Forskning i kompetence.....	20
1.7 Problemformulering	22
2.Undersøgelsens afsæt.....	24
2.1 Hermeneutisk fænomenologi	24
2.2 Livsverdensinterview	26
2.3 Forskerrollen	31
2.4 Analysestrategi	32
3. Teori.....	34
3.1 Et uddannelsespolitisk kompetencebegreb.....	34
3.2 Et didaktisk kompetencebegreb.....	35
3.3 Et læringsteoretisk kompetencebegreb.....	37
3.4 Et kompleksitetshåndterende kompetencebegreb	39
3.5 Et politisk dannende kompetencebegreb	40
3.6 Viden	41
4. Analyse.....	47
4.1 Råderum og kompetenceforståelser	47
4.1.1 Undervisernes råderum.....	47
4.1.2 Undervisernes kompetenceforståelse.....	51
4.1.3 Kompetenceforståelser betinger råderummet	58
4.1.4 Delkonklusion.....	61
4.2.Viden	62
4.2.1 Teori og praksis kan kobles	63

4.2.2 Viden skal bruges, men kan bruges forskelligt.....	66
4.2.3 Viden kan være kropslig	69
4.2.4 Forholdet mellem viden og kompetence.....	73
4.2.5 Delkonklusion.....	74
5. Diskussion.....	76
5.1 Interview.....	76
5.2 Koblinger mellem teori og praksis	77
5.3 Kompetence i pædagoguddannelsen	78
6. Konklusion.....	82
Litteraturliste.....	84

Bilagsliste

- Bilag 1. Stillingsopslag, UCN
- Bilag 2. Infobrev til informanter
- Bilag 3. Interviewguide
- Bilag 4. Meningskondensering Astrid
- Bilag 5. Meningskondensering Helene
- Bilag 6. Meningskondensering Sofie
- Bilag 7. Meningskondensering Kompetence
- Bilag 8. Meningskondensering Viden
- Bilag 9. Transkribering Astrid
- Bilag 10. Transskribering Helene
- Bilag 11. Transskribering Sofie

Artikel: Videns- og aktivitetsformer i pædagoguddannelsen

1. Problemfelt

Dette speciales interesse udspringer af et stillingsopslag fra pædagoguddannelsen ved UCN fra november 2019 (bilag 1). Heraf fremgik det, at uddannelsen søgte nye undervisere, der skulle bidrage til kvalitetsudviklingen på uddannelsen via et særligt fokus på at skabe handlekompetence blandt de pædagogstuderende. Dette gav anledning til en undren omkring mulighederne for at undervise i retningen af handlekompetence, og i det hele taget en undren over, hvad kompetence er på en pædagoguddannelse.

Kompetencebegrebet diskuteres flittigt, og holdninger til og definitioner af begrebet spænder bredt. Handlekompetence er således blot én af mange definitioner af kompetencebegrebet. Kompetencebegrebet er et centralt begreb i pædagoguddannelsen (såvel som mange andre uddannelser), hvor de studerende skal evalueres på baggrund af kompetencemål, samt videns- og færdighedsmål, under skoleophold såvel som praktikophold. Kompetence er dermed noget, som kan udvikles i både skoleregi og under praktikophold i den pædagogiske praksis (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017a). Én ting er, hvordan kompetencemål formuleres i en bekendtgørelse - noget ganske andet kan være den opfattelse, som undervisere, studerende og udøvere (pædagoger) har af kompetencebegrebet. Dette speciale opererer med den antagelse, at opfattelsen af kompetencebegrebet har indflydelse på en lang række forhold, heriblandt; hvilke læringsbaner, der anses for at være relevante; hvordan viden relaterer sig til kompetence; hvilke mulige diskussioner, som de involverede parter i uddannelse og praksis kan have indbyrdes omkring udviklingen af kompetencer; hvad en 'kompetent' pædagog er, og dermed hvad der stræbes efter af hhv. studerende, underviser og udøver. Derfor er hensigten med dette speciale at få indsigt i nogle af de perspektiver på kompetence, der findes blandt parterne.

Omdrejningspunktet i specialet er kompetencebegrebet og den indflydelse dette har på undervisningen af pædagogstuderende. Problemfeltet vil derfor først og fremmest sætte kompetencebegrebet i relation til en uddannelseskontekst. Da det er pædagoguddannelsen, der danner baggrunden for undersøgelsen, vil problemfeltet også behandle de forhold ved uddannelsen, som relaterer sig til specialets interesser. Det drejer sig om de kompetencemål, der sætter rammen for uddannelsen og dermed for de studerendes kompetenceudvikling, det særlige forhold omkring teori og praksis, og endelig de forandringer, der præger uddannelsen på nuværende tidspunkt. Slutteligt præsenteres den forskning, der relaterer sig til problemfeltets interesseområde.

1.1 Didaktik og Curriculum

I en dansk tradition har dannelse været et centralt begreb i forståelsen af formålet med uddannelse. Her har fokus været på individets udvikling og evne til at kunne tage stilling, og undervisningen skulle gerne have karakter af samtaler og demokratisering (Andersen, 2017a, s. 69). Den danske forståelse af dannelsen er tæt knyttet til det tyske *Bildung* og de mange tyske, teoretiske bidrag til didaktikken (se f.eks. Jank & Meyer (2006) og Westbury (2000)). I den klassiske tyske didaktik er fokus på indholdet og indholdets relation til verden samt de aktiviteter, der knytter sig til indholdet (Buchardt, 2017, s. 271). Det underliggende formål med undervisningen er dog dannelse af individet, og dette er en grundlæggende del af den klassiske didaktik (Westbury, 2000, s. 21 ff.). Det er altså et fokus på indhold og dets indflydelse på det altoverskyggende mål, dannelsen af individet, der står i centrum i didaktikken.

En anden uddannelsestradition, som adskiller sig fra didaktikken, er den angelsaksiske curriculumtradition. "I den curriculumteoretiske tradition er implementeringen af samfundsmæssige krav og politiske beslutninger i form af læreplaner i fokus" (Buchardt, 2017, s. 272). Skolens opgave er dermed at uddanne til samfundets behov gennem det strukturerede curriculum, hvor den overordnede nationale læreplan implementeres således, at underviseren kan følge disse forskrifter (Westbury, 2000, s. 17 ff.). Hvor curriculumtraditionen beskæftiger sig med implementeringen af samfundsmæssige krav i skolesystemet, så sætter didaktikken fokus på underviserens muligheder for at omsætte læreplanens indhold til undervisning: "[Didaktik] provides teachers with ways of considering the essential what, how, and why questions around *their* teaching of *their* students in *their* classrooms" (Westbury, 2000, s.17). Dermed er der i den didaktiske tradition en anden forventning til læreplanen, da denne ikke alene kan rammesætte undervisningen - hertil kræves en underviser, der kan omsætte læreplanens indhold på baggrund af didaktiske overvejelser (Westbury, 2000, s.17). Synet på læreren i curriculumtraditionen adskiller sig dermed betydeligt fra den didaktiske tradition:

Læreren ses ikke som en autonom og kvalificeret embedsmand, der i kraft af egen dannelse kan både målsætte, planlægge og gennemføre undervisningen, men snarere

som en kompetent konduktør af en allerede fastsat plan, der er udarbejdet ud fra rationelle videnskabelige kriterier og hensynet til, hvad der er til nytte for samfundet.

(Buchardt, 2017, s. 272)

Dette er én af de grundlæggende forskelle på de to traditioner; underviseren som en 'kvalificeret embedsmand', der kan tilrettelægge undervisningen på baggrund af didaktiske overvejelser, eller 'konduktøren', der 'passivt' implementerer samfundets krav gennem de fastlagte, 'effektive' planer. En anden grundlæggende forskel er deres vidt forskellige udgangspunkter for i det hele taget at tale om uddannelse; didaktikkens udgangspunkt er individets dannelse (hvad skal den enkelte med uddannelsen), og curriculumtraditionens udgangspunkt er samfundets behov for konkrete kompetencer (Westbury, 2000).

1.2 Kompetencebegrebets indtog

I løbet af 1990'erne orienterer den danske uddannelsespolitik sig i højere grad mod nogle internationale standarder for uddannelse, heriblandt EU, WHO og OECD (Andersen, 2017a, s. 82). Her udvikles der fælles kategorier vedrørende uddannelsers mål og udformning samt evaluering. Dette skaber en grad af konkurrence i uddannelsessektoren, hvilket medfører, at uddannelsessektoren i højere grad forvaltes efter markedsprincipper, hvor uddannelse skal give nytteværdi. Fokus retter sig dermed mere mod, hvad de studerende *kan*, end hvad de *ved*. Dermed vinder kompetencebegrebet indpas, da det vurderes bedre at kunne rumme det blik for de fremtidige behov, end tidligere tiders fokus på opdragelse og dannelse har kunnet (Andersen, 2017a, s. 83). Hertil kommer, at der i EU-regi sættes gang i et samarbejde om at skabe transparens og mobilitet mellem uddannelser på tværs af landene gennem det, der kaldes Bologna processen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018a).

Med Bologna processen blev EHEA (European Higher Education Area) rammeværket defineret. Fokus var og er rettet på videregående uddannelser og hensigten er at ensrette disse for at fremme mobilitet. Den Europæiske Kvalifikationsramme (EQF) er efterfølgende blevet vedtaget, hvor alle niveauer af uddannelser er inkluderet (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019). Som for EHEA er understøttelse af mobilitet også hensigten med EQF, men i modsætning til EHEA er formålet med EQF ikke at ensrette landes uddannelsessystemer, men at gøre kvalifikationsgrader sammenlignelige

(European commission, 2008). Med Danmarks tilslutning til EQF i 2009/2010 blev Kvalifikationsrammen for livslang læring indført (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018b).

I Kvalifikationsrammen for livslang læring beskrives begreberne viden, færdighed og kompetence, som det ses i nedenstående:

VIDEN	FÆRDIGHEDER	KOMPETENCER
<p>Typer og kompleksitet: Er der tale om teori eller praksis? Er der tale om viden indenfor et fag, et fagområde eller et erhverv? Hvor kompleks er denne viden?</p> <p>Forståelse: I hvor stort omfang kan man sætte sin viden i sammenhæng?</p>	<p>Typer: Er der tale om kognitive, praktiske, kreative eller kommunikerende færdigheder?</p> <p>Opgaveløsning: Hvor komplekse er de opgaver, som kan håndteres på niveauet med hensyn til at vurdere og udvælge viden?</p> <p>Kommunikation: Hvilke målgrupper kan der kommunikeres til, med hvor stor kompleksitet og med hvilke virkemidler?</p>	<p>Handlingsrummet: I hvilke type arbejds- eller studiemæssige sammenhænge kan viden og færdigheder binges i spil? Med hvilken grad af uforudsigelighed og foranderlighed?</p> <p>Samarbejde og ansvar: I hvor høj grad kan man varetage ansvaret for sit eget og andres arbejde? Hvor komplekse samarbejdssituationer kan man indgå i?</p> <p>Læring: I hvor høj grad kan man tage ansvar for sin egen læring og kompetenceudvikling?</p>

(Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020a)

Viden beskrives i Kvalifikationsrammen som ‘viden om et emne’ samt ‘forståelse’, og færdighed handler om, hvad en person kan ‘gøre’ eller ‘udføre’. Kompetence “handler om ansvar og selvstændighed og angiver evnen til at anvende viden og færdigheder i en arbejdssituation eller i studiemæssig sammenhæng” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020a).

Begreberne viden, færdighed og kompetence skal tilsammen udtrykke det læringsudbytte, som den studerende forventes at få ud af en given uddannelse. Læringsudbyttet formuleres således: “Ved læringsudbytte forstås, hvad man skal vide og kunne som resultat af en læreproces” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020a). Det er altså *resultatet* af en læreproces, der står i fokus i Kvalifikationsrammens beskrivelse af en uddannelse.

Med et stadig større internationalt samarbejde omkring uddannelse, så opstår der til tider sammenstød mellem forskellige uddannelsestraditioner. Et eksempel er PISA-målingerne, hvor internationale evalueringer gør det muligt at sammenligne resultater på tværs af landegrænser, men hvor én måde at måle på bliver rammesættende uanset de enkelte landes tradition og kulturelle forskelligheder (Andersen, 2017a, s. 82). Det er altså ikke problemfrit, at der skabes et øget samarbejde på tværs af lande og traditioner.

I relation til pædagoguddannelsen er det i opbygningen af uddannelsen, at der kan findes tegn på nogle strømninger, der ikke nødvendigvis stammer fra en dannelsesteoretiske og didaktisk tradition. Kvalifikationsrammens fokus på læringsudbyttet har nemlig flere konnotationer af curriculum end didaktik, og dette får indflydelse på opbygningen af pædagoguddannelsen.

1.3 Pædagoguddannelsens opbygning

Som beskrevet ovenfor, så bliver internationale sammenligninger og forsøg på at skabe ensartethed mellem uddannelser influerende på den danske uddannelsessektor. I pædagoguddannelsen kommer dette bl.a. til syne med reformen af uddannelsen, der træder i kraft i 2014 (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014a). Frem til 2013 bestod uddannelsen af en række fag samt praktikker med tilhørende mål formuleret som Centrale kundskabs- og færdighedsområder (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2006; Følgegruppen for pædagoguddannelsen, 2012).

Efter 2013 har bekendtgørelser om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog anført, at grundfagligheden og specialiseringen opbygges af *moduler*, som uddannelsesinstitutionerne tilrettelægger. Modulerne skal sikre et *læringsudbytte* udtrykt gennem videns-, færdigheds- og kompetencemål i tilknytning til de forskellige områder af uddannelsen. I bekendtgørelserne fremgår det via bilag, hvilke kompetence-, videns og færdighedsmål, som de studerende skal kunne demonstrere til de afsluttende prøver. Det fremgår desuden, at uddannelsens moduler skal beskrives i studieordningen, inklusiv de “kompetencemål, som modulet kvalificerer til” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014b; Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017a). Hermed er pædagoguddannelsens mål og bedømmelseskriterier nu formuleret i de termer, som findes i Kvalifikationsrammen. I formålsparagraffen for pædagoguddannelsen fremgår det også:

Formålet med uddannelsen er, at den studerende erhverver sig professionsrelevante kompetencer, viden og færdigheder til selvstændigt og i samarbejde at udøve, udvikle og formidle udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspektiv.

(Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017a)

Kvalifikationsrammens begreber sætter altså tydelige spor i pædagoguddannelsen, og kompetencebegrebet står som noget helt centralt i uddannelsen.

I formålsparagraffen formuleres det desuden, at den studerende skal erhverve sig *professionsrelevante* kompetencer. Nogle af disse kompetencer forventes de studerende at erhverve sig gennem de praktikperioder, som uddannelsen indeholder. Praktikkerne varer fra 16 arbejdsdage til et halvt år, hvor hvert forløb har egne kompetencemål tilknyttet. De studerende er dermed i praktik i sammenlagt lidt over et år i løbet af den tid, de er under uddannelse (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017a). I tre af praktikforløbene er der indlagt flere studiedage med fremmøde på pædagoguddannelsen med henblik på at understøtte tilegnelse af kompetencemålene samt at undersøge og udvikle “forholdet mellem teori og praksis” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017a). Forholdet mellem teori og praksis er centralt for pædagoguddannelsen, og det uddybes i det følgende.

1.4 Teori og praksis i en professionsuddannelse

Pædagoguddannelsen er en professionsuddannelse, hvormed dens sigte er uddannelse til en specifik profession. En profession er baseret på et vidensgrundlag, der gør de professionelle i stand til at forstå og udvikle praksis (Johansen, 2017, s. 245). Som en professionsuddannelse uddanner pædagoguddannelsen til det, der kan kaldes en semiprofession. Dette har nogle konsekvenser for uddannelsens vidensgrundlag: “Vidensgrundlaget i professionsuddannelser er imidlertid specielt, fordi det er en blanding af teoretiske indsigter fra forskellige fagområder, praktiske færdigheder og fortrolighed med konkrete situationer” (Johansen, 2017, s. 245). Det er altså ikke ‘blot’ de teoretiske fagområder (som i sig selv spænder vidt på pædagoguddannelsen) som de studerende skal beskæftige sig med. Da uddannelsen retter sig mod et specifikt udøvende arbejde, og dermed har et praktisk sigte, så må de studerende også opnå erfaring med og indsigt i praksis.

Kompetenceudvikling gennem pædagoguddannelsen er dermed knyttet til selve professionen - og dermed til praksis. Dette fremgår også på UCN's hjemmeside for pædagoguddannelsen, hvor det fremhæves, at man som pædagog bliver god til arbejdet med børn, unge og voksne, og kan arbejde i forskellige typer af institutioner som f.eks. børnehave, psykiatrien og ældreområdet (UCN, 2020a). Det fremgår desuden, at studerende på uddannelsen "får kompetencer inden for pædagogik, læring, omsorg, udvikling og innovation" og at man som studerende i løbet af uddannelsen bliver "god til både det pædagogiske arbejde med brugere og samarbejdet med kolleger, pårørende samt andre professioner" (UCN, 2020a). Der er altså fra uddannelsens side fokus på det specifikke udøvende arbejde, som uddannelsen retter sig mod.

Det er i samspillet mellem ophold på uddannelsesstedet og praktikforløbene i praksis, at professionens vidensområde skal i spil i samarbejdet mellem undervisere, studerende og praksisudøvere/praktikvejledere. Heri opstår et spændingsfelt mellem teori og praksis, som bestemt ikke er entydigt, men nærmere består af en række forskelligartede opfattelser af forholdet mellem teori-praksis (Johansen, 2017, s. 246). Johansen fremstiller to bud på opfattelsen af teori-praksis forholdet; én opfattelse, der mener at teori skal være anvendelig for praksis, og en anden opfattelse, der mener det modsatte. Det, der samlende kendetegner opfattelsen af teori-praksis forholdet som teori anvendelig for praksis, er, at "den professionelle skal være i stand til at praktisere teori" (Johansen, 2017, s. 249). Omvendt er den anden opfattelse præget af en overbevisning om, at teori og praksis relaterer sig til to forskellige områder, hvormed teori ikke kan være anvendelige for praksis (Johansen, 2017, s. 247 ff.). Der er også forsket en del i teori-praksis forståelser, hvilket uddybes senere i afsnit 1.6.1 *Forskning i pædagoguddannelsen*.

Teori-praksis forholdet kommer også til syne i evalueringsrapporter, bl.a. fra Følgegruppen for pædagoguddannelsen, og i UCN's formuleringer i deres læringsteoretiske grundlag, *Refleksiv Praksislæring*:

De skal også kunne bruge og videreudvikle viden og teori ud fra de dilemmaer og erfaringer, der opstår i praksis. Teori skal udfordre praksis, og praksis skal udfordre teori. Kun på den måde bliver studerende i stand til at evaluere og forholde sig kritisk og fornyende til egen praksis

(Følgegruppen for pædagoguddannelsen, 2012)

I Refleksiv Praksislæring forstås relationen mellem teori og praksis grundlæggende som dialektisk, dvs. at teori og praksis er forskellige, men gensidigt afhængige.

(UCN, 2020b)

Ovenstående citater rammer ikke nødvendigvis lige ned i den førnævnte skitsering af teori-praksis forståelser som teori anvendelig for praksis eller ej. En anden måde at beskrive varierende teori-praksis forståelser på kommer fra Estelle R. Jorgensen (2005), som definerer fire forskellige teori-praksis forståelser (her hentet fra Haastrup, Hasse, Jensen, Knudsen, Laursen & Nielsen (2013)):

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

(Haastrup et. al., 2013, s. 21)

Dikotomi er opfattelsen af teori og praksis som to tydeligt afgrænsede dele, der hver har sine former og styrker, og som ikke kan mødes. *Polaritet* er opfattelse af teori og praksis som to adskilte, men alligevel forbundne dele, der i enkelte situationer kan mødes. *Fusion* er opfattelsen af forholdet mellem teori og praksis uden grænser, hvor fusionen mellem dem sker i selve handlingen. Her opfattes teori som meningsløs intellektualisme og praksis som instrumentalisme, når de står alene. Endelig er den *dialektiske* opfattelse ensbetydende med “en måde at erkende verden på” (Haastrup et. al., 2013, s. 21), hvor teori og praksis anses for at være afhængige af hinanden og må ses i udveksling med hinanden for at kunne forstå dem (Haastrup et. al., 2013, s. 20 f.).

Dette er altså en udvidet måde at anskue teori-praksis forholdet, der rummer flere perspektiver end Johansens ‘anvendelig for praksis eller ej’, og der findes ganske givet andre måder at beskrive teori-praksis forholdet på også. Forståelsen af teori-praksis forholdet påvirker uddannelsen på flere fronter - bl.a. i undervisningen og i praktikken, og i de oplevelser, som studerende har af at bevæge sig mellem disse (Johansen, 2017, s. 248), hvilket uddybes i afsnit 1.6 *Forskning*. Teori-praksis forholdet står dermed som noget yderst centralt i pædagoguddannelsen.

1.5 Forandringer i pædagoguddannelsen

Der er på pædagoguddannelsen fokus på, hvordan man kan skabe bedre betingelser for de studerendes kompetenceudvikling - dette på flere niveauer. Det fremgik bl.a. af formuleringen i det førnævnte stillingsopslag, hvor man søgte undervisere til at løfte kvaliteten af uddannelsen gennem øget handlekompetence blandt de studerende på pædagoguddannelsen ved UCN.

På nationalt niveau har en følgegruppe fra 2017 fremlagt en handleplan for pædagoguddannelsen, som skal give et fagligt løft til uddannelsen, hvor der peges på en række initiativer, som der skal være fokus på i 2018-2021 (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017b). Herudover har interesseorganisationen De danske professionshøjskoler fremlagt seks sigtelinjer, som de mener bør være i fokus på pædagoguddannelsen i de kommende år - med samarbejde fra kommuner og politikere (Danske Professionshøjskoler, 2019). De ønsker bl.a., at fremtidens pædagoger får mere viden om “menneskers udvikling, behov og muligheder”, at de får bedre “aktivitetsrettede færdigheder”, og at de kommer til at “stå stærkere i professionen – i mødet med andre” (Danske Professionshøjskoler, 2019).

Dette projekt retter sin opmærksomhed mod pædagoguddannelsen i Nordjylland, som er en del af UCN, og på dette niveau er der også en udvikling i gang. På UCN har man i en årrække arbejdet på at etablere et fælles afsæt for læring i undervisningen på de mange forskellige professionsuddannelser. Dette er udtrykt i begrebet Refleksiv Praksislæring (RPL) (UCN, 2020c). Som det fremgår af UCN's beskrivelser, så er hensigten med RPL at “styrke dimittendernes kompetencer” (UCN, 2020b). RPL sætter dermed nogle rammer for, hvordan kompetenceudvikling bør tage afsæt i nogle særlige læringsteoretiske principper. Det fremgår også, at UCN er i en proces, hvor det fælles læringsteoretiske afsæt er defineret og beskrevet, og næste skridt er nu at udvikle lokale metoder på de enkelte uddannelser - altså metoder der tager afsæt i de seks principper for RPL (UCN, 2020b).

På nuværende tidspunkt er der desuden en evaluering af pædagoguddannelsen i gang (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020b). Denne evaluering har været planlagt siden reformen af pædagoguddannelsen i 2013, og de første delrapporter forventes offentliggjorte i efteråret 2020. Evalueringen fokuserer på fire temaer:

- Videngrundlag, fagligt niveau og faglige forudsætninger
- Læringskultur og studiemiljø
- Praktikdelen af uddannelsen

- Aktuelle og fremtidige kompetencer

Under første emne undersøges blandt andet niveauet på færdiguddannede pædagogers vidensgrundlag. Modul-strukturen, hvor uddannelsesinstitutioner sammensætter moduler til kvalificering af kompetencemål, evalueres under det andet emne “Læringskultur og studiemiljø”. Under emnet “Praktikdelen af uddannelsen” undersøges bl.a. sammenhæng mellem praktik og uddannelse. Og under “Aktuelle og fremtidige kompetencer” undersøges både nyuddannede pædagogers kompetence og hvilke kompetencer, der vil være behov for hos fremtidens pædagoger (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020c). Baseret på denne evaluering vil regeringen i 2021-2022 fremlægge et oplæg til en kvalitetsplan for pædagoguddannelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020d).

Der er altså en række forskellige tiltag, der søger at forbedre pædagoguddannelsen, og det må formodes, at der kan komme flere nye tiltag i den nærmeste fremtid som bl.a. har til hensigt at sætte fokus på de studerendes kompetencer.

1.6 Forskning

Meget af den forskning, der findes om pædagoguddannelsen, handler om praktikken og om forholdet mellem teori og praksis, samt hvilke muligheder og problemer, som de studerende oplever ved dette. Nedenfor præsenteres nogle af de konklusioner, som forskningsrapporter har leveret om pædagoguddannelsen gennem de senere år. Der inddrages desuden et norsk forskningsprojekt, der kan bidrage med perspektiver på kompetenceforståelsen.

1.6.1 Forskning i pædagoguddannelsen

Oplevelsen af samspillet mellem teori og praksis gennem uddannelsen betyder noget for de studerendes valg af uddannelse såvel som fravalg af uddannelse - særligt når forventninger om samspillet mellem teori og praksis ikke bliver indfriet. I Jensen og Haselmann (2010) har man undersøgt de studerendes vurdering af teori og praksis i professionsuddannelser. Rapporten er en del af projektet “Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne”, hvis hensigt er at komme med anbefalinger til, hvordan der kan arbejdes med teori-praksis forholdet på professionsuddannelser med henblik på at mindske frafaldet (Haastrup et. al., 2013, s. 7).

I Jensen og Haselmann (2010) refereres til tidligere forskning (Jensen, Kamstrup & Haselmann, 2008), der viser, at:

Forholdsvis mange studerende oplever en stor afstand mellem den teori, de står over for på uddannelsesstedet, og den praksis, de befinder sig i på deres praktiksted først og fremmest uden for uddannelsesstedet. Dette kan vanskeliggøre tilegnelsen af det teoretiske stof i undervisningen, og de studerende kan have svært ved at se formålet med det, de lærer på uddannelsesinstitutionerne, hvilket er demotiverende og kan føre til frafald.

(Jensen & Haselmann, 2010, s. 15)

Vurderingen af forholdet mellem teori og praksis har altså stor betydning for de studerendes læring under uddannelsen, og må således formodes at have indflydelse på de studerendes kompetenceudvikling. Jensen og Haselmann (2010) konkluderer, at de studerende, der har vanskeligt ved at skabe sammenhæng mellem teori og praksis, er i større risiko for frafald end dem, der oplever gode muligheder for at skabe denne sammenhæng. Det er forhold i undervisningsmiljøet (på uddannelsesinstitutionen såvel som i praktikken) såsom underviserens pædagogiske og faglige kompetencer samt klart formulerede mål og reflekteret vejledning i praktikken, der betyder noget for de studerendes vurdering af sammenhængen mellem teori og praksis i uddannelserne (Jensen & Haselmann, 2010, s. 10 ff.).

I den sammenfattende rapport fra Brobygningprojektet (Haastrup et. al., 2013) fremgår det, hvordan teori-praksis forholdet ikke sådan lige lader sig løse:

Forholdet mellem teori og praksis i professionsuddannelser er næppe et problem, der nogensinde finder en endelig løsning. Det har snarere karakter af en udfordring, som professionsuddannelserne konstant må arbejde med, og i disse år arbejdes der intenst med udfordringen i de danske professionsbacheloruddannelser.

(Haastrup et. al., 2013)

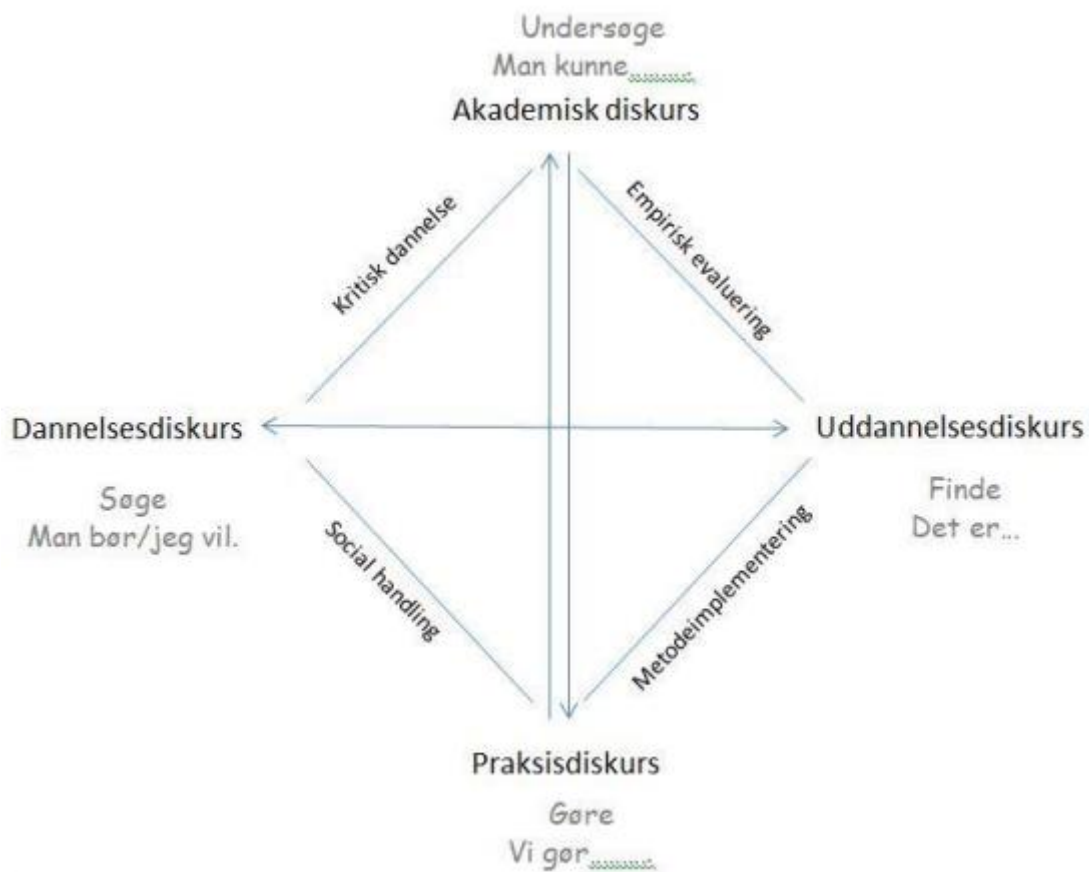
Den sammenfattende rapport fra Brobygningprojektet giver et indblik i, hvordan forskellige teori-praksis forståelser gør sig gældende blandt undervisere og studerende. For de studerende handler det om, at teori skal give anvisninger til praktisk problemløsning, eller give mulighed for personlig udvikling med øget relationel forståelse. På uddannelserne er det dog en anden teori-praksis

forståelse, der er gældende. Her tænkes teori som et redskab til at reflektere over praksis, og teori i form af forskningsrapporter anses som et fundament for at arbejde med evidensbaseret praksis (Haastrup et. al., 2013, s. 7). Når de studerende bevæger sig mellem praktikophold og uddannelsesinstitution møder de yderligere variationer i teori-praksis forståelser, da der er særlige teori-praksis forståelser og kundskabsformer gældende i praktikken og andre på uddannelsesstedet. De studerende møder altså forskellige opfattelser af teori-praksis og kundskabsformer, og bevægelsen mellem disse anses for både at bidrage til frafald såvel som skabe mulighed for dialektisk læring og øge fastholdelse (Haastrup et. al., 2013, s. 37).

Men det er ikke kun forskellige teori-praksis forståelser, der kendetegner det pædagogiske felt. Også variationer i kvalificeringsforståelser gør sig gældende. I rapporten “Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet” bliver praktikken genstand for en nærmere undersøgelse af pædagogstuderenes udvikling af en professionsidentitet (Rothuizen, Togsverd, Falkenberg, Højberg & Bayer, 2020).

I rapporten fremgår det, at der er forskellige kvalificeringsforståelser til stede i praktikken. Det drejer sig om en kompetencemålstyret kvalificeringsforståelse og en kvalificeringsforståelse rettet mod en fagpersonlig dannelse og udvikling. Det kan f.eks. komme til udtryk i forbindelse med praktikvejledningen, hvor denne i starten af praktikken er orienteret mod den en fagpersonlig dannelse og sidst i praktikken skifter fokus til en mere kompetencemålstyret kvalificeringsforståelse (Rothuizen et. al., 2020, kap. 8) Det bliver også beskrevet, hvordan uddannelsens videns- og færdighedsmål får indflydelse på de studerendes arbejde med deres aktiviteter i praktikken. Dette illustreres med et eksempel på en studerende, der i en praktikvejledning sidder og kæmper med at få tilpasset den aktivitet, hun har lavet med en gruppe børn i praktikken, til en didaktisk model. Konsekvensen af den kompetencemålstyrede kvalificeringsforståelse bliver, at den studerende vælger at omskrive det faktiske handlingsforløb, så det kan passe i en didaktisk model (Rothuizen et. al., 2020, kap. 7). Også professionsviden er et centralt begreb for forskergruppen, som gør opmærksom på, at professionsviden kan virke mystisk, når der ikke sættes retning på praktikken, at professionsviden kan være et udtryk for en kropslig viden baseret på en væren-i-verden, og at professionsviden bør sætte mere fokus på en værdibaseret praksis, hvilket mangler i bekendtgørelser for uddannelsen (Rothuizen et. al., 2020, s. 9 ff.). Forskellige kvalificeringsforståelser og en uklar professionsviden er altså væsentlige pointer fra denne rapport.

Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen (2011) har i artiklen “På vej mod en udviklingsbaseret pædagoguddannelse?” fremlagt nogle af de hidtidige resultater af deres undersøgelse af, hvordan studerende udvikler et fagsprog, der gør dem i stand til at udøve, undersøge og udvikle praksis. De har gennem deres undersøgelser fundet tegn på forskellige diskurser i uddannelsen, illustreret i nedenstående figur:



(Togsverd & Rothuizen, 2011, s. 7)

På den ene akse står praksisdiskursen over for den akademiske diskurs. Praksisdiskursen vægter “det, at der skal gøres noget i den givne situation”, og handler om at skabe løsninger og at *gøre* noget (Togsverd & Rothuizen, 2011, s. 7). Den akademiske diskurs er præget af “at man skal kunne analysere og søge viden om situationer, for at kunne opstille hypoteser og muligheder, der så skal vurderes” (Togsverd & Rothuizen, 2011, s. 7). Denne diskurs søger at stille spørgsmål til praksis, og vores viden herom, og den er optaget af, hvad man *kunne* gøre. På den anden akse står uddannelsesdiskursen over for dannelsesdiskursen. Uddannelsesdiskursen er præget af ideen om, at viden kan tilegnelse og derefter anvendes. I denne diskurs er kompetence et centralt begreb, og en kompetent pædagog er “en der planlægger, udfører, evaluerer og dokumenterer” (Togsverd &

Rothuizen, 2011, s. 7). Den studerende skal i denne optik blive i stand til at genkende, hvordan noget *er*. Heroverfor står dannelsesdiskursen, hvor det er den personlige udvikling, der står centralt. Her er valg, værdier og normativitet i fokus, og rationalet er dermed præget af, hvad man *bør* og *vil* (Togsverd & Rothuizen, 2011, s. 8).

De finder altså tegn på de varierende diskurser i deres undersøgelse, hvilket i sig selv ikke er nyt. Det, der overrasker dem, er dynamikken i feltet, hvor modellen 'knækker over', da der fremstår to konkurrerende diskurser mellem dannelse og akademisering på den ene side repræsenteret af uddannelsesinstitutionen, og uddannelse og praksis på den anden, repræsenteret af praktikinstitutionen, hvor uddannelsesdiskursen desuden dominerer (Togsverd & Rothuizen, 2011, s. 8 f.). Samme tendens har Rothuizen et. al. (2020) også påpeget med deres nyligt udførte undersøgelser, hvor varierende kvalificeringsforståelser udtrykker uddannelsesdiskursens indflydelse i praktikken (se ovenstående). Dette har en konsekvens i forståelsen af, hvad pædagogisk arbejde er:

I de nye alliancer sker der en svækkelse af praksisdiskursen, som medfører at det, der ellers har været betragtet som kerneydelsen i det pædagogiske arbejde: at være sammen med børnene om hverdagslivets aktiviteter (dække bord, lave mad, gå på legepladsen, tage tøj på etc.) klassificeres som "praktisk arbejde" og dermed som ikke-pædagogisk.

(Togsverd & Rothuizen, 2011, s. 9)

Problemet hænger sammen med, at der tilsyneladende ikke er fokus på denne forskel i diskurser, og at de studerende dermed bevæger sig mellem forskellige opfattelser af teori-praksis, kvalificeringsforståelser og viden uden at forbinde disse diskurser. En problemstilling, som samtlige forskningsprojekter fremhæver. Hvor Brogbygningsprojektet giver indblik i forskellige opfattelser af teori og praksis, giver (Rothuizen et. al. 2020) indblik i forskellige kvalificeringsforståelser. Og Togsverd og Rothuizens undersøgelser knytter således varierende diskurser til problemet.

Der er dermed variationer i forståelsen af, hvad teori og praksis er, og hvordan de forholder sig til hinanden, såvel som forskellige opfattelser af, hvad viden er, og hvilken rolle viden spiller, i det pædagogiske felt.

De forskellige forståelser får altså konsekvenser for de studerendes læring, hvor der både er mulighed for dialektisk læring og øget risiko for frafald, og de forskellige forståelser får indflydelse på

opfattelsen af, hvad pædagogisk arbejde er, og dermed hvilken rolle viden, teori, praksis osv. har i det pædagogiske arbejde.

1.6.2 Forskning i kompetence

Det har vist sig at være vanskeligt at finde forskning, der er rettet mod at undersøge, hvad kompetence i en pædagogisk kontekst er. En dansk Ph.d.-afhandling om pædagogers kompetencer ift. socialt udsatte børn kan dog give et indblik i, hvorledes kompetencebegrebet i den pædagogiske praksis ikke nødvendigvis kan formuleres entydigt (Petersen, 2009). Afhandlingen er optaget af pædagogers kompetence ift. socialt udsatte børn, hvilket ikke er inden for dette speciales interesseområde. Men der er en pointe i afhandlingen vedrørende kompetenceudvikling, som er interessant i forhold til dette speciale:

Når den specifikke kravstruktur inddrages i analyserne, træder der netop forskelle frem, forskellige vanskeligheder, dilemmaer og udfordringer, som stiller forskellige krav til de professionelle i deres arbejde og deres kompetenceudvikling.

(Petersen, 2009, s. 78)

Det, som synes at være pointen her, er, at kontekstspecifikke krav og strukturer er afgørende for, hvilke kompetencer der er brug for. Kompetence (i relation til udsatte børn) kan således ikke formuleres entydigt. Hvad kompetence er i én praksis, er ikke nødvendigvis det samme i en anden. Dette tyder altså på, at kompetencebegrebet i pædagogisk praksis kan være vanskeligt at klarlægge.

Et norsk forskningsprojekt, "I kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav" (Fauske, Kollstad, Nilsen, Nygren & Skårderud, 2005), kan bidrage med mere viden om, hvordan kompetence kan forstås af hhv. studerende, undervisere og udøvere. Hensigten med forskningsprojektet har været at undersøge, hvad der er det ideelle indhold af professionel kompetence i social- og sundhedsrettede uddannelser. I det nedenstående præsenteres nogle resultater fra forskningsprojektet.

Hensigten med projektet er at svare på, hvad der anses for at være det ideelle indhold af professionel kompetence. I den forbindelse udvikler de begrebet om *Profesjonell handlingskompetanse* (Fauske et. al. 2005, s. 462), som involverer professionsrelevante kundskaber, færdigheder, kontrol over ydre betingelser, professionsidentitet og et professionsrelevant handleberedskab, og som dermed svarer

på, hvad det ideelle indhold af kompetence er (Fauske et. al., 2005, s. 465). I artiklen konkluderer de, at der er en tendens til, at undervisere på de social- og sundhedsrettede uddannelser er i utakt med professionsudøverne i langt de fleste tilfælde. Sammenfattende vurderer Fauske et. al. (2005) at der findes et mønster i utakterne mellem undervisere og professionsudøvers vægtning af værdier: "Mønsteret i utakterne kan således tolkes som møtet mellom to hovedperspektiver: Et tradisjonelt akademisk, sosiologisk og sosialpolitisk perspektiv kontra et mer brukerorientert og relasjonsbasert perspektiv" (Fauske et. al., 2005, s. 473).

I artiklen konkluderer de altså, at der er 'utakter' mellem opfattelser af kompetencer blandt undervisere på professionsuddannelser og praksisudøvere.

Takt og utakt defineres ud fra, om f.eks. undervisere og professionsudøvere er enige eller uenige om relevante kompetencer. Takt og utakt er dog ikke et udtryk for noget ideelt eller negativt, da manglende utakt kan være et tegn på stagnation. Utakt kan dermed også anskues som det, der driver udviklingen inden for fagområdet, da relevante diskussioner opstår på baggrund af denne utakt (Fauske et. al., 2005, 461 f.).

I formuleringen af, hvad kompetence er, lægger forskergruppen vægt på den personlige håndtering af de krav, som deltagelse i varierende kontekster medfører: "Utviklingen av kompetanse er den enkelte persons svar på bestemte krav som stilles til oppgaveløsninger i ulike kontekster og praksiser i løpet av den personlige profesjonelle deltakerbanen" (Fauske et. al., 2005, s. 462). Kravene internaliseres og bliver vejledende for den videre kompetenceudvikling. Kravene overføres dog ikke direkte, og Fauske et. al. (2005) pointerer, at de indre krav påvirkes af tidligere erfaringer samt den aktuelle kontekst (Fauske et. al., 2005, s. 462 f.). Dermed bliver de varierende kontekster - såsom uddannelse og praktik - en del af den 'krydsild', som den studerende internaliserer krav fra. Dette får bl.a. den konsekvens for de studerende, at de særligt i den første praktik kan opleve at få et "praksischok", hvor uddannelsens vægtning af indholdet af kompetencer opleves at være i utakt med praktikstedets (Fauske et. al., 2005, s. 463). Som det fremgik af foregående afsnit, så opleves udfordringerne med at bevæge sig mellem uddannelsesinstitutionen og praktikinstitutionen også af de danske pædagogstuderende. Hvis kompetence udvikles i 'krydsilden', og oplevelsen af, hvad kompetence er, er i utakt mellem uddannelsesinstitution og praktikinstitution, så må vi interessere os for dette forhold, når vi beskæftiger os med uddannelse af kommende pædagoger.

Dette forskningsprojekt fortæller altså, at der er forskellige opfattelser af, hvad kompetence er inden for det pædagogiske felt, nærmere bestemt de social- og sundhedsrettede uddannelser i Norge. Vi kan

formode, at det forholder sig ligeså i Danmark, men det har ikke været muligt at finde lignende forskning, der forholder sig til dette i en dansk sammenhæng. Rothuizen et. al (2020) kan fortælle, at der er 'utakter' i forbindelse med de studerendes praktikvejledning, hvor utakten går på to forskellige kvalificeringsforståelser (kompetencemålsstyring vs. fagpersonlig dannelse). Utakterne kan også spores i relation til teori-praksis forståelser (jf. Brobygningprojektet), og med Togsverd og Rothuizens (2011) fokus på diskurser er der noget, der tyder på, at utakter i høj grad præger forholdet mellem uddannelse og praksis. Utakter synes altså at være til stede - både internt og eksternt mellem de forskellige grupper (studerende, undervisere og praksisudøvere) i dansk sammenhæng. Men hvordan utakterne knytter sig til kompetenceforståelsen blandt danske studerende, undervisere og praksisudøvere, ved vi altså ikke.

Da kompetencebegrebet ikke er noget entydigt begreb, men står yderst centralt i pædagoguddannelsen, og at de studerende påvirkes af varierende forståelser af centrale perspektiver på uddannelsens mål og virke, så må vi vide mere om, hvad kompetence er, og hvilke muligheder og problemer der kan være med at undervise til dette. Den sidste del er vigtig at vide noget om, da uddannelsen er præget af væsentlige forandringer, hvorfor de muligheder og problemer, der kan være ved at uddanne til kompetence, bør adresseres i forhold til nye tiltag, der er og forventes at komme i gang i den nærmeste tid.

1.7 Problemformulering

Som nævnt i indledningen var det et stillingsopslag fra UCN vedrørende undervisere, der kunne skabe handlekompetence blandt pædagogstuderende, der foranledigede specialets emne. På baggrund af det præsenterede problemfelt vender jeg derfor tilbage til den første undren omkring mulighederne for at undervise i retning af (handle)kompetence. Idet megen forskning giver indblik i de studerendes oplevelser af muligheder og problemer ved pædagoguddannelsen, kan vi dermed sige en del om, hvad de studerende oplever. Men vi ved ikke nær så meget om, hvordan underviserne oplever muligheder og problemer ved pædagoguddannelsen, og dermed i hvilken grad det er muligt for dem at imødekomme de behov, som pædagogstuderende har for at gennemføre uddannelsen og opnå de kompetencer, som uddannelsen sigter mod.

Kompetencebegrebet er mangeartet, og der er tydeligt utakter at spore mellem opfattelser af væsentlige forhold på pædagoguddannelsen. Jeg finder det derfor relevant at undersøge, hvilke udfordringer, som underviserne oplever, der er ved at undervise med kompetence som styrende mål

på en uddannelse, der er præget af utakter og en dobbelthed mellem teori og praksis samt uddannelses- og praktikophold. Hvornår bliver det hhv. nemt og svært at undervise til kompetence? Og hvad er i det hele taget kompetence?

Derfor arbejder dette speciale med følgende problemformulering:

Hvilke muligheder og problemer oplever underviserne ved at skulle undervise pædagogstuderende med kompetence som styrende mål?

Følgende undersøgelsesspørgsmål har til hensigt at indkredse de nærmere forhold ved problemformuleringen, som der søges svar på:

- Hvad forstår underviserne ved kompetence?
- Hvad er og bliver viden til i undervisningen af pædagogstuderende?
- Hvad bliver i undervisernes optik forholdet mellem pædagogstuderendes viden og deres kompetencer?

Hvad jeg forstår ved disse spørgsmål, og dermed hvordan tilgange til undersøgelsen er, præsenteres i det følgende.

2.Undersøgelsens afsæt

Dette kapitel omhandler de videnskabsteoretiske og metodemæssige overvejelser i specialet. Hensigten med kapitlet er at skabe transparens omkring specialets valg og implikationer heraf. Kapitlet indeholder en videnskabsteoretisk afklaring af undersøgelsesspørgsmålenes nærmere hensigt og interesse, en gennemgang af de nærmere metodemæssige overvejelser, refleksioner over forskerrollen i undersøgelsen, og en præsentation af og begrundelse for analysestrategien.

2.1 Hermeneutisk fænomenologi

Problemformuleringen spørger ind til undervisernes *oplevelse* af muligheder og problemer. Oplevelse skal i denne sammenhæng forstås som undervisernes *erfaringer* med, og ikke meninger om, at undervise med kompetence som et styrende mål.

Undersøgelsesspørgsmål 1 handler om kompetencebegrebet og søger at stille skarpt på, hvad underviserne oplever, at *kompetence* er på en pædagoguddannelse. Før der kan svares på, hvilke problemer og muligheder der knytter sig til dette begreb, må der altså først og fremmest være en beskrivelse af, hvad kompetence er.

Undersøgelsesspørgsmål 2 sætter fokus på viden, da dette på mange måder knytter sig til kompetencebegrebet (jf. kap. 1 Problemfelt). Undersøgelsesspørgsmålet søger at sætte fokus på undervisernes erfaring med fænomenet *viden* i undervisningen af pædagogstuderende.

Undersøgelsesspørgsmål 3 forsøger at sætte de to foregående undersøgelsesspørgsmål i relation til hinanden for at kunne svare på, hvad underviserne oplever, at forholdet mellem viden og kompetence er.

Der skal altså tages udgangspunkt i nogle levede erfaringer for at få indblik i, hvad hhv. viden og kompetence er i undervisningen af pædagogstuderende. Samtidig har undersøgelsen en interesse i at knytte erfaringer og oplevelser med viden og kompetence til oplevelsen af muligheder og problemer

i undervisningen, hvormed et mere fortolkende perspektiv er nødvendigt. Derfor placerer undersøgelsen sig indenfor en hermeneutisk-fænomenologisk tradition.

Fænomenologien interesserer sig for erfaringens kvalitative elementer (Rendtorff, 2004, s. 285). Dermed er en fænomenologisk tilgang til undervisernes oplevelse med undervisningen ensbetydende med at tage udgangspunkt i netop disse erfaringer. Når der spørges ind til oplevelser, så er det for at få adgang til de erfaringer, som kan fortælle noget om de fænomener, der søges undersøgt. Det er altså ikke oplevelserne, der søges analyseret frem, men derimod “fænomener, som de findes i livsverdenen” (Bech, 2013, s. 107).

Livsverdenen er netop at forstå som den hverdagslige verden, vi lever i “først og fremmest og for det meste”; den allernærmeste verden, gennemsigtig på grund af dens fortrolighed [...] Vores hverdagssprog, vores kollektive relevanssystemer og typifikationsskemaer, for slet ikke at tale om vores kropslige fortrolighed med verden og dens genstande, udgør fundamentet for enhver mere specialiseret - filosofisk eller videnskabelig - undersøgende og udforskende tilgang til verden omkring os.

(Schiermer, 2013a, s. 61)

Livsverdenen betragtes altså som et fundament for at forstå verden omkring os. Dermed er det i undervisernes livsverden, at deres erfaringer med bl.a. kompetence og viden er knyttet til betydning. Det er deres engagement i deres daglige praktiske omgang med bla. undervisning, der udtrykker livsverden (Rendtorff, 2004, s. 290; Lindhardt, 2014, s. 3 f.). Det er her at oplevelsen af muligheder og problemer skal findes.

Med en hermeneutisk vinkel på fænomenologien får tingene kun “mening ud fra den henvisningshelhed, hvori de forekommer” (Rendtorff, 2004, s. 286). Delene får altså kun mening ud fra helheden. Hermed bliver den hermeneutiske cirkel introduceret. Bevægelsen i den hermeneutiske cirkel (eller spiral) er gående fra del til helhed, hvor viden om delen forudsætter at helheden inddrages, og omvendt, helheden kan kun forstås i kraft af enkeltdelene (Højberg, 2004). I relation til nærværende undersøgelse skal undervisernes beskrivelser af enkeltstående fænomener som viden og kompetence dermed forstås som en del af en helhed, hvor helheden kan være ‘muligheder og

problemer i undervisningen af de pædagogstuderende'. Og denne helhed kan kun forstås, hvis delene, kompetence og viden, inddrages.

I et hermeneutisk-fænomenologisk perspektiv bliver *forforståelse* central. Schiermer formulerer forholdet mellem forforståelse og fænomen som en vekselvirkning mellem disse, eller som en vekslen mellem teori og empiri (Schiermer, 2013b, s. 29). Teorien bliver en del af den forforståelse, som empirien fortolkes med. Dette får indflydelse på, hvordan analysen gribes an, hvilket uddybes i afsnit 2.4 *Analysestrategi*.

Med fokus på 'tilværen' og dermed på vores praktiske hverdagslige eksistens gør fænomenologien opmærksom på, "at forudsætningen for erfaring af mening er vores tilstedeværelse i en verden som fortolkende og meningsskabende væsener" (Rendtorff, 2004, s. 281). Her er vi altid-allerede "kastet" ind i verden, hvor mening og betydning er knyttet til fænomenerne (Schiermer, 2013a, s. 55 ff.). Hvis undervisernes oplevelse med at undervise med kompetence som et styrende mål skal undersøges i dette perspektiv, så forudsætter det en forståelse af underviserne som *fortolkende og meningsskabende væsener*. De fænomener, jeg ønsker at undersøge, kan jeg dermed kun få adgang til via undervisernes oplevelse og erfaring, da fænomeners betydning knytter sig hertil. Her kommer livsverdensinterviewet ind i billedet.

2.2 Livsverdensinterview

Interviewet giver os privilegeret adgang til personers oplevelse af deres livsverden og kan udgøre begyndelsen til modelkonstruktion og teoriudvikling.

(Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 31)

I et fænomenologisk perspektiv giver interviewet altså adgang til den særlige oplevelse og erfaring, som, i dette tilfælde, underviseren har med at undervise til kompetence, og selve interviewet anskues som et medium til at få adgang til selvsamme oplevelse (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 31). Derfor er undersøgelsen baseret på et livsverdensinterview med tre undervisere fra pædagoguddannelsen. Intentionen med livsverdensinterviewet er således at få adgang til de før-refleksive oplevelser (Lindhardt, 2014, s. 3. ff.), som underviserne har med at undervise med kompetence som et styrende mål.

Kvale og Brinkmann (2015) argumenterer for, at det i interviewforskning ikke er konstruktivt at skelne for skarpt mellem en fænomenologisk og en konstruktivistisk tilgang til interview. De mener, at et interview ikke behøver *enten* at beskæftige sig med ‘hvad’, dvs. oplevelsen, *eller* med ‘hvordan’, hvor interviewet forstås som et situeret samspil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 70 ff.). Dette speciale har en primær interesse i oplevelsen, hvor interviewets ‘hvad’ er helt central. Men i dette afsnit forholder jeg mig altså til, hvordan interviewet er konstrueret.

Kontekst

I et interview har konteksten indflydelse på det, der siges i interviewsituationen (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 33), og derfor må det også nævnes, hvordan interviewene i dette projekt er foregået. Da uddannelsesinstitutionen, hvor underviserne er tilknyttet, har været lukket grundet Corona-nedlukning, er interviewet lavet via Skype. Den empatiske og lyttende tilgang til interviewet, der kan være velegnet til at få indblik i interviewpersonernes oplevelse og erfaring (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 33), begrænses væsentligt af den manglende øjenkontakt og fælles tilstedeværelse. Dette kan også have indflydelse på i hvilket omfang, at interviewpersonerne åbner op omkring de oplevelser, som interviewet har til hensigt at få indblik i, såvel som mulighederne for at reagere på smil, latter, undren m.m. i interviewet.

Der har været tekniske problemer i to af de tre interviews, der er lavet. I interviewet med interviewperson 1 (Helene) frøs billedet på hendes skærm, hvorfor interviewet for hendes vedkommende kun foregik med lyd. Interviewet med interviewperson 3 (Sofie) blev forsinket grundet problemer med at få Skype til at virke. Samtalen kom dermed ‘skævt’ i gang, da vi måtte løse problemet telefonisk. Indledningen til samtalen var således ikke den præsentation af interviewet, som jeg havde forberedt, men i stedet en teknisk samtale om at få løst IT-problemerne. Da interviewet endelig kom i gang, var vi allerede presset på tid, hvormed interviewet kunne føles en anelse forhastet.

Forinden interviewet har interviewpersonerne modtaget en beskrivelse af, hvad projektets formål og hensigt er (se bilag 2). Jeg havde forinden mødt to af interviewpersonerne (Helene og Astrid) personligt én gang i den indledende fase af projektet, hvor jeg afsøgte emne og problemfelt. Dermed er disse interview ikke første møde med vedkommende, hvilket kan være en fordel, når den naturlige

konversation ellers begrænses af den manglende fælles tilstedeværelse. Sofie har jeg ikke mødt inden, og selve Skype-interviewet er derfor det første og eneste møde med vedkommende.

Om interviewpersonerne

Der er lavet interview med tre undervisere på pædagoguddannelsen ved University College Nordjylland. Jeg har indledningsvist kontaktet nogle undervisere på mail for at forhøre mig om muligheden for et samarbejde omkring dette speciales interesser. På baggrund af disse mails, fik jeg kontakt til to undervisere, som jeg, som nævnt, mødte personligt inden projektets start. Efter et personligt møde fik jeg en tilkendegivelse af, at de gerne ville deltage i et interview eller andet, der måtte opstå. En måned senere, da specialets ramme efterhånden er på plads, indtræder Coronanedlukningen, hvormed kontakten til undviserne først genoptages 2 måneder efter første kontakt. De to undervisere, som tidligere har indvilget i at deltage i interview, kontakter jeg dermed igen og får bekræftet en aftale om interview. Da situationen omkring Corona sætter betydelige begrænsninger på kontakten til undviserne, og sætter undviserne under et pres med mange bekymrede studerende, så får det også konsekvenser for de nærmere overvejelser over valg af interviewpersoner. Det bliver med udgangspunkt i de to kontakter, jeg allerede har, at jeg definerer kriterier for valg af undvisere, da jeg er nødsaget til at handle hurtigt for at få aftaler på plads i den noget usikre situation. Derfor bliver interviewpersonerne valgt på baggrund af de års erfaring, der har med at undervise på pædagoguddannelsen. De to undvisere, jeg allerede har kontakt med har et og syv års erfaring. Dermed bliver det også en af undviserne, der hjælper mig med at få kontakt til andre undvisere, der således kan udfylde kategorien "mere end 10 års erfaring". Herfra modtager jeg én tilkendegivelse på at ville deltage i interview.

Dermed ender jeg med de tre interviewpersoner, som er valgt på baggrund af deres års erfaring på uddannelsen. Andre forhold, der kunne have været med i betragtningerne over valg af interviewpersoner kunne bl.a. være køn, alder, tidligere erhvervs erfaring, oprindelig uddannelsesmæssig baggrund, graden af tilknytning til undervisning, praksis og forskning. Disse, og andre, perspektiver på interviewpersonernes forudsætninger for at deltage i interviewet kunne potentielt give andre svar.

Alle interviewpersonerne er kvinder. De tre interviewpersoner omtales med fiktive navne, som Helene, Astrid og Sofie. Interviewpersonernes erfaring spænder fra ét til tolv år, hvor Helene har syv års erfaring, Astrid har ét års erfaring og Sofies har tolv års erfaring.

Af de tre interviewpersoner er der ingen af dem, der har erfaring med at arbejde som pædagog. Helene er uddannet pædagog, men valgte at læse videre efter endt pædagoguddannelse, og hun har siden da arbejdet som underviser.

Interviewguide

I interviewet er formålet at få indsigt i interviewpersonernes oplevelser og erfaringer - deres livsverden. Derfor skal spørgsmålene være åbne i en sådan grad, at det er interviewpersonen, der afgør hvad der er væsentligt: "Spørgsmålene skal samtidig med sin åbenhed have retning mod noget væsentligt, mod en interessant kerne, men på den måde, at det er interviewpersonen, der afgør, hvad der er væsentligt og interessant" (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 231). Derfor er interviewet forberedt efter principperne om et semistruktureret interview (Kvale & Brinkmann, 2015), hvor enkelte spørgsmål er forberedt på baggrund af den forforståelse, der bl.a. er præsenteret i problemfeltet, mens der i interviewsituationen følges op på de beskrivelser, som interviewpersonen kommer med. Her er hensigten at være åben over for varierende og potentielt modsætningsfyldte beskrivelser af fænomenet (kompetence bl.a.). Interviewguiden er dermed baseret på nogle overordnede kategorier omkring kompetence og viden, hvor spørgsmålene søger at få indsigt i interviewpersonernes erfaringer med disse kategorier (se bilag 3). Selvom interviewguiden er baseret på en forforståelse, så er hensigten at være åben for de svar, der måtte komme, og dermed forsøge at sætte den viden, der ligger til grund for forskningsspørgsmålene, i parentes under selve interviewet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

Interviewene er optaget og dernæst transskriberet. Enkelte gange er det noteret, hvordan et ord eller en lyd skal opfattes. Eks. er "Mmm", som er sagt i en bekræftende tone, noteret, såfremt det er interviewpersonens svar på mine spørgsmål. Når jeg har søgt forståelse under interviewet, er det bl.a. gjort med min beskrivelse af, hvad jeg har forstået som interviewpersonens mening, over for interviewpersonerne. Dette er i flere situationer blevet bekræftet med et "ja", hvorved det skrevne ord i sig selv signalerer en tydelig tilkendegivelse. Men et "mmm" kan i en transskribering ikke 'læses' direkte, hvorfor jeg har vurderet, at det har været nødvendigt at fremhæve den bekræftende tone i de pågældende situationer.

Alt andet er transskriberet uden særlige fremhævelser af betoning, mimik og lignende.

Meningskondensering

Det er interviewpersonernes beskrivelser, der giver indsigt i det undersøgte fænomen. Derfor er meningskondenseringen lavet via gentagne gennemlæsninger af det transskriberede materiale, først og fremmest som en induktiv proces. Dette er centralt i en fænomenologisk undersøgelse, hvor beskrivelser skal stå tydelige så længe som muligt inden der finder en fortolkning og analyse sted (Jacobsen et. al., 2015, s. 234). I første omgang er teksten læst for meningsindhold, hvormed det enkelte interview læses for at finde beskrivelser af det, der udtrykker mening og betydning for den interviewede (bilag 4, 5, 6). Efter en gennemgang af de tre interview for sig er der lavet en ny gennemlæsning af materialet med henblik på at søge efter meningsindhold (heriblandt sammenfald og modsætninger) i beskrivelserne på tværs af interviewene. I denne forbindelse træder der et tema frem omkring undervisernes oplevelse af et råderum. Dette træder frem som et betydningsfuldt tema for oplevelsen af muligheder og problemer i undervisningen, og det bliver genstand for en nærmere analyse. Herefter gennemlæses materialet igen med fokus på kompetence og viden (bilag 7, 8), og sådan fortsætter flere gennemlæsninger, hvor den hermeneutiske bevægelse gående fra del til helhed løbende influerer meningskondenseringen.

Validering

Kvale og Brinkmann (2015) pointerer, at interview er et håndværk, som man ikke kan lære ved at læse i en bog, men der skal praktiseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 101). Da data i dette speciale alene hviler på interview, er kvaliteten af disse afgørende for kvaliteten af specialets analyser og konklusioner. Derfor finder jeg det væsentligt at påpege, hvordan min erfaring med at udføre et livsverdensinterview begrænser sig til dette speciale. I processen med at transskribere interviewene i dette speciale, finder jeg da også flere eksempler på, hvordan særligt kunsten at stille opklarende spørgsmål, der kommer nærmere fænomenet, som interviewpersonen beskriver det, er vanskelig at praktisere. Nedenstående uddrag er et eksempel på dette. Her er interviewpersonen ved at fortælle om, at læringsrum gives videre fra uddannelsesinstitutionen til praktikinstitutionen i forbindelse med praktikophold, og at viden lever videre i det læringsrum:

Astrid: Men det læringsrum kender vi ikke, så dermed mener jeg, at man giver læringsrummet frit, for vi kender det ikke fra uddannelsens side, det er ikke noget vi kan gå ind i, på den måde. Men vi kan rammesætte det, kan man sige.

I: Hvad får det af betydning, for dig som underviser, når du sender de studerende ud i en praktik, hvor du ikke ved, hvad det er for et læringsrum, de træder ind i?

(Bilag 9, l. 6 + 7)

Her ville det være ønskværdigt, hvis jeg i stedet havde spurgt nærmere ind til hvorfor, hun ikke kan 'gå ind i' det - og hvad dette 'noget' er, som hun ikke kan gå ind i. Er det selve læringsrummet i form af den fysiske praktikinstitution, hun ikke kan gå ind i?; er det en problematik ved at læringsrummet bliver frit, som hun ikke kan gå ind i?; er det vidensindholdet i læringsrummet, hun ikke kan gå ind i? Eller noget helt fjerde? Og hvis hun ikke kan gå ind i det, hvad mener hun så med, at hun alligevel kan rammesætte det?

Alt dette får jeg ikke svar på, da jeg ikke 'hører' behovet for at spørge mere ind til det i interviewsituationen.

Med alle de intentioner, der er beskrevet i dette afsnit om interview, så er det stadig min personlige erfaring med og evne til at udføre interview, der er afgørende for kvaliteten af de udførte interviews - og dermed de analyser, der kan laves på baggrund heraf.

2.3 Forskerrollen

Da undersøgelsen ikke kan undsige sig påvirkningen af mine valg, er der nogle særlige forhold omkring forskerbias og forskerrollen i det hele taget, der bør ekspliciteres.

Som Schiermer pointerer, er det i en hermeneutisk-fænomenologisk tilgang ikke meningsgivende at undgå al forforståelse, der præger forskeren: "Det drejer sig altså *ikke* om at undgå al forforståelse, men om at finde den rigtige: Den, som folder fænomenet ud. Den forkerte teori, derimod, hindrer os i at få adgang" (Schiermer, 2013b, s. 28). Forforståelsen er i denne optik ikke noget, der forhindrer en undersøgelse af fænomenet, men nærmere skaber adgang. Forforståelsen i dette speciale er altså på spil i form af den baggrundsviden, der er præsenteret i problemfeltet. Denne viden om feltet giver

retning på undersøgelsen, og bidrager bl.a. til udarbejdelsen af interviewguiden. Også i behandlingen af data er min forforståelse i spil. Og her drejer det sig måske i lige så høj grad om at søge andre og flere forståelser, der kan understøtte meningskondenseringen; hvilke alternative forståelser bidrager til at komme tættere på fænomenet? (Bech, 2013, s.108). Endelig har forforståelsen også indflydelse på valg af teori - hvordan uddybes senere.

Der kan dog også være forskerbias til stede, da min forforståelse ikke alene er baseret på den viden, som er præsenteret i problemfeltet. Jeg er selv uddannet pædagog og har arbejdet i det pædagogiske felt i en årrække. Jeg har derfor både personlige erfaringer med og holdninger til, hvad kompetence er i det pædagogiske arbejde. I et livsverdensperspektiv er det, som jeg kan få øje på og anskue ting på baggrund af, farvet af mine erfaringer i mit levede liv i livsverdenen. I arbejdet med at undersøge fænomener som viden og kompetence i denne undersøgelse, er det derfor afgørende, at jeg vælger den 'rigtige' forforståelse forud for de valg, jeg tager i forbindelse med undersøgelsen. Den 'rigtige' forforståelse vil her betyde den viden, som er præsenteret i problemfeltet.

2.4 Analysestrategi

Som omtalt træder der et tema frem omkring oplevelsen af et råderum. Første del af analysen vil derfor beskrive det råderum, som underviserne oplever. Dette vil jeg sammenholde med en beskrivelse af deres kompetenceforståelser for dermed at kunne sige mere om, hvordan kompetenceforståelsen påvirker oplevelsen af råderummet.

Til at beskrive undervisernes kompetenceforståelse, inddrages Peter Hougaard Madsens artikel "Kompetencer - i skole og uddannelse" (Madsen, 2016).

Peter Hougaard Madsen, der er Lektor ved Læreruddannelsen i Aarhus, beskriver i artiklen, at det er nødvendigt med en pædagogisk diskussion og refleksion over nye begreber, som kompetence, når de indgår i skole og uddannelsers formål og sigte, for at gøre undervisningen meningsfuld. Madsen (2016) præsenterer i den forbindelse fem forskellige perspektiver på aktuelle udlægninger af kompetencebegrebet, som er relevante for nærværende speciale. Kompetencebegrebet har et utal af variationer i beskrivelse og forståelse. Set i lyset af dette vil en undersøgelse, der til dels handler om at kunne sige noget om nogle underviseres oplevelse af kompetence, risikere at komme til kort med et enkelt teoretisk perspektiv på kompetence. En sådan teori kunne netop hindre adgangen til fænomenet. Og en dybere gennemgang af begrebet med henblik på at udvikle en egentlig teori om

dette fænomen alene (hvilket på mange måder vil være i fænomenologiens ånd), fjerner fokus fra helheden; undervisernes oplevelse af muligheder og problemer. Kompetencebegrebet står som et centralt fænomen i nærværende speciale, men det må dog betegnes som værende en del af helheden.

Netop fordi undersøgelsen til dels baserer sig på en fænomenologisk interesse i at forstå, hvad underviserne oplever, at kompetence er, så er valget af fem kompetenceforståelse et konstruktivt bidrag, der repræsenterer et åbent syn på, hvad kompetence kan være, og dermed folder fænomenet ud, og samtidig stiller nogle begreber til rådighed, der gør det muligt at fortolke undervisernes beskrivelser i relation til oplevelsen af muligheder og problemer med selvsamme fænomen.

Hensigten med artiklen er at undersøge, hvorvidt de varierende kompetenceforståelser bidrager til det pædagogiske projekt. Dette speciale har ikke til hensigt at bevæge sig ind i en diskussion af en sådan karakter, hvorfor de nærmere analyser og dermed konklusioner i artiklen ikke uddybes her. Men præsentationen af de fem forskellige perspektiver på kompetencebegrebet giver et brugbart overblik over kompetencebegrebets betydning og anvendelse i den danske uddannelsesdebat.

Anden del af analysen vil forholde sig til, hvad viden er, baseret på undervisernes erfaring med dette i undervisningen af de pædagogstuderende. Hertil anvendes lektor emeritus, Københavns Universitet, Tone Saugstads fortolkning af Aristoteles' vidensformer til at beskrive hvad viden er og bliver til i undervisningen. På denne måde bliver Tone Saugstads fortolkning af Aristoteles et begrebsapparat, der forsøger at folde fænomenet viden ud. Som beskrevet i problemfeltet er forholdet mellem teori og praksis en betydningsfuld del af pædagoguddannelsen. Den forforståelse, som problemfeltet dermed repræsenterer, påvirker valget af teori. Det er en forforståelse baseret på betydningen af teori-praksis forholdet i pædagoguddannelsen, der foranlediger valget af Saugstads tekster, da disse forholder sig til, hvad viden er i tilknytning til netop teori og praksis.

Der er udvalgt tre tekster, som danner grundlag for nærværende speciales anvendelse af Aristoteles' vidensformer (Saugstad, 2008, 2011, 2017). Det er de teoretiske fremstillinger af Aristoteles' vidensformer i disse tekster, som er relevante for denne analyse, hvormed Saugstads diskussioner af hhv. den teoretiske og den praktiske videns muligheder og betingelser ikke tages op her.

På baggrund af analysen af hhv. kompetenceforståelse og viden, søges der afslutningsvist svar på, hvordan disse forholder sig til hinanden. Samlet set søger analysen at svare på, hvilke muligheder og problemer underviserne oplever med at undervise med kompetence som styrende mål jf. problemformuleringen.

3. Teori

Dette kapitel vil uddybe de teoretiske begreber, som bruges til at analysere de empiriske data med. Først præsenteres de fem kompetenceforståelser, som Madsen (2016) fremhæver i sin artikel. Dernæst præsenteres Saugstads fortolkning af Aristoteles, hvor forholdet mellem den teoretiske og den praktiske viden står centralt.

3.1 Et uddannelsespolitisk kompetencebegreb

Madsen (2016) præsenterer først og fremmest det, han kalder for et *uddannelsespolitisk kompetencebegreb*, som har sin oprindelse i Bologna-processen (som beskrevet i afsnit 1.2 *Kompetencebegrebets indtog*).

Madsen (2016) anser det uddannelsespolitiske kompetencebegreb for at være et styringsredskab, da det handler om dokumentation af læringsudbytte i overensstemmelse med Kvalifikationsrammen (Madsen, 2016, s. 79). I en pædagogisk optik er fokus på læringsudbyttet dog ikke risikofrit, da læringsudbyttet forskyder fokus fra hvad, der skal læres, til resultatet af deltagelse i undervisningen;

Det kan få den betydning, at skoler og uddannelser fremfor at fastholde og udvikle legitimitet gennem orientering mod et formål og forpligtethed på en særlig sag alene kan hente legitimitet gennem dokumenteret læringsudbytte.

(Madsen, 2016, s. 79)

Madsen (2016) fremhæver altså først og fremmest risikoen for, at den pædagogiske diskussion kan komme til alene at handle om målopfyldelse på baggrund af det uddannelsespolitiske kompetencebegrebs fokus på læringsudbytte, hvormed diskussionen om skolens indhold og formål negligeres.

Som beskrevet i afsnit 1.3 *Pædagoguddannelsens opbygning*, så er læringsudbyttet på pædagoguddannelsen formuleret i kompetencemål med dertilhørende videns- og færdighedsmål. Uddannelsens kompetencemål “beskriver den viden, de færdigheder og den refleksion, den studerende skal kunne demonstrere ved de afsluttende prøver for at have opfyldt målene.” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017a, §2). Opdelingen i viden, færdigheder og kompetence

giver et overblik over, hvad der skal læres, hvilket gør det enkelt at kommunikere til f.eks. studerende, hvad de forventes at få ud af undervisningen, og dermed hvad de forventes at kunne demonstrere ved de afsluttende prøver. Men omvendt er der også en risiko for, at de didaktiske overvejselsers fundament fragmenteres, da viden, færdighed og kompetence kan opfattes som adskilte dele, og at sammenhængen mellem de forskellige mål, og dermed begrundelsen for, hvorfor noget skal læres, udviskes (Madsen, 2016, s.79 f.). Endelig pointerer Madsen (2016), at:

Det uddannelsespolitiske kompetencebegreb er lineært og bagudskuende i forsøget på at gøre status over læringsudbytte. Men pædagogik er antinomisk – fyldt med modsætninger, dilemmaer og værdikonflikter – og fremadskuende i forsøget på at åbne mennesker og verden gennem læreprocesser om noget væsentligt.

(Madsen, 2016, s. 81)

Når Madsen (2016) omtaler læringsudbyttet som noget bagudskuende, er det med fokus på, hvordan læringsudbytte er noget, der kan dokumenteres og evalueres på med læringsudbyttet som det centrale, og at listen med konkrete videns-, færdigheds- og kompetencemål signalerer et fokus på fortid (hvad vi allerede ved, er godt at kunne) og dermed manglende åbenhed for fremtiden - hvad noget burde eller kunne være (Madsen, 2016, s. 81).

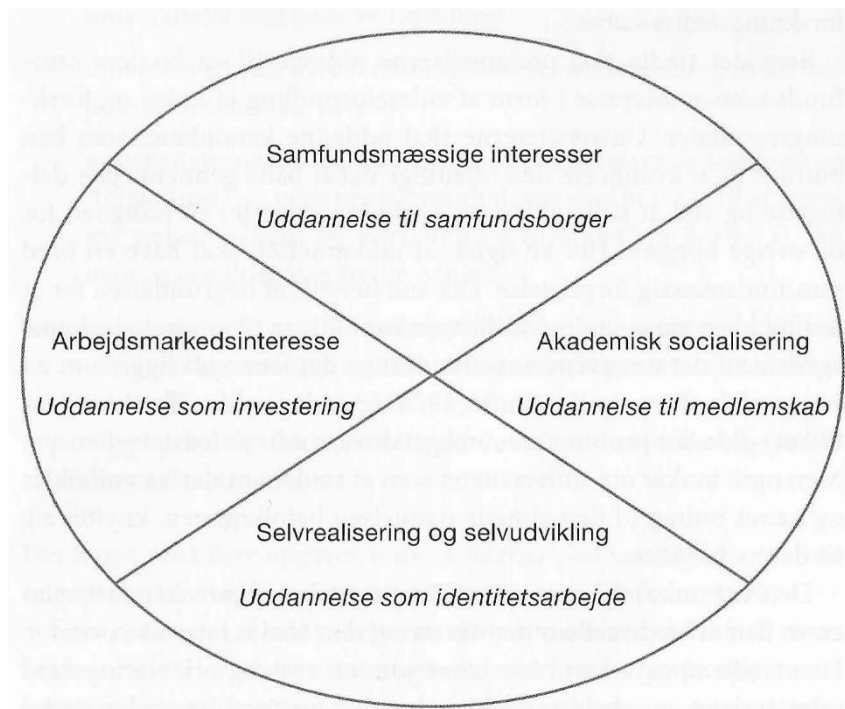
3.2 Et didaktisk kompetencebegreb

Madsen (2016) refererer til Lars Ulriksens bog “God undervisning på de videregående uddannelser” (Ulriksen, 2014), der repræsenterer et didaktisk kompetencebegreb. Her bliver undervisning beskrevet som en intentionel aktivitet, der handler om at skabe betingelser for studerendes læring, og spørgsmål om hvad, der skal læres, står i fokus såvel som begrundelser for dette (Madsen, 2016, s. 81 f.).

Ulriksen beskriver en bevægelse gående fra fokus på pensum og indhold til et fokus på kompetence og læring (Ulriksen, 2014, s. 93 ff.) I den forbindelse nævner han, hvordan kompetence kan defineres på mange forskellige måder, men at man i mange af disse forskellige definitioner kan genfinde tre karakteristika; 1) viden skal kunne anvendes, 2) kompetence er knyttet til en situation, og 3)

kompetence rummer faglig viden, men er også afhængig af nogle personlige egenskaber (Ulriksen, 2014, s. 98).

I bestræbelsen på at komme med et bud på, hvordan man kan arbejde med kompetenceudvikling i undervisningen, stiller Ulriksen bl.a. spørgsmålet om, hvilken *sammenhæng* kompetencen skal bruges i. Overordnet skelner Ulriksen mellem undervisning, der retter sig mod et senere kursus på uddannelsen eller der retter sig mod den praksis, som den studerende skal ud i efter endt uddannelse (Ulriksen, 2014, s. 104). For Ulriksen er det afgørende, at underviseren forholder sig til den sammenhæng, hvori kompetencen skal bruges, da horisonten for de kompetencer, de studerende skal udvikle, kan være meget forskellige (Ulriksen, 2014, s. 103 ff.). Her spiller også varierende interesser for uddannelsens mål ind, som Ulriksen illustrerer således:



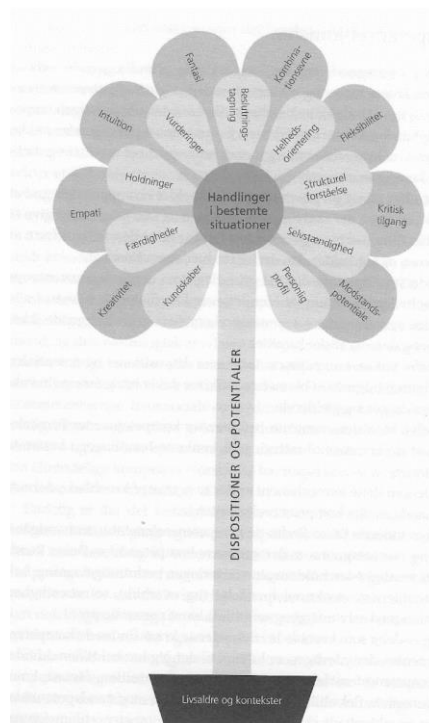
(Ulriksen, 2014, s. 80)

Afhængig af interesse og forventninger, kan der være forskellige begrundelser for og vægtning af kompetencer. Dermed kan det, en underviser vurderer som relevant, opleves ganske anderledes af de studerende. Ulriksens pointe er derfor, at “‘hvorfor’-spørgsmålet er det mest grundlæggende didaktiske spørgsmål”, som underviseren løbende bør stille sig selv i planlægningen af undervisningen (Ulriksen, 2014, s. 89).

Ulriksen selv ser både fordele og ulemper ved at undervise med kompetencer som styrende mål. Fordelene handler om, at der skabes en øget opmærksomhed på det, de studerende skal lære, og er dermed et alternativ til den rene ‘pensumundervisning’. Ulemperne handler om en forsimplet opfattelse af det at ‘kunne’ noget, risiko for fragmentering (som beskrevet i 3.1 *Et uddannelsespolitisk kompetencebegreb*), risiko for en ensidig fokusering på den efterfølgende praksis, der overvejende retter sig mod ‘nu og her’-relevante kompetencer, og risiko for at underviseren ikke involveres tilstrækkeligt i formuleringen af kompetencemål, hvilket kan resultere i manglende ejerskab for mål og formål med undervisning (Ulriksen, 2014, s.115 ff.).

3.3 Et læringsteoretisk kompetencebegreb

Madsen (2016) fremhæver Knud Illeris’ udvidede kompetencebegreb som et psykosocialt læringsperspektiv på kompetence (Madsen, 2016, s. 85). Med det udvidede kompetencebegreb, som indeholder en lang række kompetenceområder, forsøger Illeris at sætte fokus på det, som, han mener, er oversete, men betydningsfulde, elementer af kompetencebegrebet (Illeris, 2011, s. 49). Illeris opstiller de mange kompetenceområder i det, han kalder ‘kompetenceblomsten’:



(Illeris, 2011, s. 62)

Illeris' pointe med figuren er, at kompetenceudvikling knytter sig til alle livets aldre og kan findes i alle kontekster, og at kompetencer udvikler sig som dispositioner og potentialer til at udmønte sig i konkrete handlinger i bestemte situationer (Illeris, 2011, s. 61). På baggrund af dette formulerer Illeris følgende kompetencebegreb:

Kompetence udgøres af helhedsbetonede fornufts- og følelsesmæssigt forankrede kapaciteter, dispositioner og potentialer, der er relateret til mulige handlingsområder og realiseres gennem vurderinger, beslutninger og handlinger i relation til kendte og ukendte situationer

(Illeris, 2011, s. 64)

Med dette kompetencebegreb tilbyder Illeris altså et syn på kompetence, der involverer alle aspekter af menneskets behov for at kunne klare tilværelsen både i og uden for arbejdslivet (Madsen, 2016, s. 86).

Da Illeris knytter kompetence til læring, og læring knyttes til indholds-, drivkraft- og samspilsdimensionen (se f.eks. Illeris (2015)), så bliver kompetence knyttet til de tre dimensioner, der udvikler hhv. funktionalitet, sensitivitet og socialitet. Kvaliteten af kompetencen afhænger således af, at samtlige tre dimensioner er veludviklede indenfor et givent kompetenceområde (Madsen, 2016, s. 85 f.). Dette betyder, at det bliver nødvendigt at sætte fokus på følgende for at øge muligheden for at læring kan få karakter af kompetenceudvikling i uddannelsespraksis: fokus på de lærendes *engagement*, fokus på læringsaktivitetens tilknytning til *praksis*, og fokus på at skabe muligheder for individuel og fælles *refleksion* (Madsen, 2016, s. 87 f.). Engagementet handler ifølge Illeris bl.a. om at tage udgangspunkt i de indholdsområder og aktiviteter, som de studerende er engagerede i, og at de studerende får positiv feedback på deres læringsaktiviteter (Illeris, 2011, s. 97). For at kompetenceudviklingen er tilstrækkelig, må læringsaktiviteterne også have tilknytning til den praksis, som de pågældende kompetencer skal udøves i. Her er deltagelse et centralt element. Hvis der i uddannelsesforløbet ikke er adgang til praksis (i form af f.eks. praktik), så må læringsaktiviteterne kredse omkring problemer. Her er det igen afgørende, at disse problemer tager udgangspunkt i det, de studerende anser for at være relevante problemer, og ikke blot underviserens oplevelse deraf. Endelig er også refleksion et nøgleord i forbindelse med kompetenceudvikling. Her drejer det sig om,

både individuelt og fælles, at reflektere over læringsforløbet for at skabe overblik over læringsudbyttet (Illeris, 2011, s. 95 ff.).

3.4 Et kompleksitetshåndterende kompetencebegreb

Madsen (2016) refererer til Lars Qvortrup, der knytter kompetence til viden. Viden handler om forholdet mellem omverdenskompleksitet og den indre kompleksitet, og kompetence er dermed et udtryk for en indre kompleksitet, der modsvarer den ydre (Madsen, 2016, s. 89).

Qvortrup deler først og fremmest menneskets samlede kunnen ind i *færdigheder*, som er en umiddelbar kunnen (han refererer til Polanyis begreb om tavs viden for at illustrere den umiddelbare kunnen), og *viden*, som er en reflekteret og eksplicit kunnen (Qvortrup, 2004, s. 71, 111). I sin videnssystematik opdeler Qvortrup viden i fire kategorier:

Videnskategori	Vidensform	Vidensbetegnelse
Viden	Viden om noget	Faktuel viden
Viden om viden	Viden om videnssituationen	Situativ viden
Viden om (viden om viden)	Viden om vidensbetingelserne	Systemisk viden
Viden om (viden om (viden om viden))	Verden som vidensforudsætning	Verdensviden

(Qvortrup, 2004, s. 85)

Vidensform	Videnssystematik	Vidensbetegnelse
Faktuel viden	Viden om omverden	Kvalifikationer
Situativ viden	Viden om viden	Kompetencer
Systemisk viden	Viden om videns-systemet	Kreativitet
Verdensviden	Kollektiv grundlagsviden	Kultur

(Qvortrup, 2004, s. 86)

Qvortrups pointe er bl.a. at de forskellige vidensformer forudsætter hinanden. Dermed handler kompetence om, hvordan man nyttiggør sin faktuelle viden, altså kvalifikationer, og kvalifikationer går dermed forud for kompetence - en pointe han også fremhæver omkring læring: "Man kan ikke lære "hvordan" uden at have lært "at" (Qvortrup, 2004, s. 126). Kompetencer er også at forstå som

en situativ viden - det "er kunnen i en given kontekst" (Qvortrup, 2004, s. 94). Kompetence kræver altså en modificering af vores faktuelle viden i forhold til den situation, hvori denne viden skal bruges (Qvortrup, 2004, s. 108).

3.5 Et politisk dannende kompetencebegreb

Det sidste kompetencebegreb, som Madsen (2016) fremhæver, er et politisk dannende kompetencebegreb, som han med inspiration fra bl.a. Karsten Schnack sammenfatter som handlekompetence. Madsen (2016) pointerer, at handlekompetence først og fremmest er et dannelsesbegreb, hvilket bl.a. indebærer et fokus på skolens formål og indhold, og derudover er handlekompetence et politisk og demokratisk begreb, som handler om at skolen skal myndiggøre elever/studerende til deltagelse i et demokratisk samfund (Madsen, 2016, s. 94).

Ifølge Karsten Schnack handler handlekompetence om opdragelse til demokrati og er dermed politisk dannelse. Han anskuer demokrati som deltagelse, og handlekompetence skal altså ses som et dannelsesideal i et demokratisk perspektiv (Schnack, 1993, s. 7). Da deltagelse er et centralt element af den politiske dannelse, så bliver handling og erfaring centrale begreber. Om handlekompetence siger han således:

'Kompetence' må gerne give associationer til noget med at kunne (og ville?) være kvalificeret deltager. Og 'handle' skal tolkes ind i hele det kompleks af distinktioner, der vedrører adfærd, aktiviteter, bevægelser, vaner - og altså handlinger. Handlinger kan for så vidt godt bestå af de samme bevægelser som (anden) adfærd, men er i hvert fald karakteriseret ved, at man er sig dem bevidst, og at de er reflekterede og målrettede. Det betyder også, at man må forstå og forklare handlinger ved henvisning til motiver og grunde snarere end til mekanismer og årsager.

(Schnack, 1993, s. 7)

Erfaringer er tæt knyttet til handlinger, hvor erfaringer forstås som tolkede og begrebsliggjorte oplevelser. Erfaringerne forudsætter intentionelle handlinger, hvor handlekompetencen udvikles i

mødet mellem intentioner for og udfald af handlingerne (Schnack, 1993, s. 8 f.). Erfaringer skal dermed være genstand for refleksion for ikke blot at være oplevelser.

En væsentlig pointe ift. dannelsesperspektivet er forskellen på adfærd og handlen. I et dannelsesperspektiv handler det ikke om at ændre de studerendes adfærd, men i stedet om at sætte fokus på handlingsaspektet - den intentionelle handling. I et dannelsesperspektiv har viden også en særlige rolle, da man udover at tilegne sig en viden også forholder sig til anvendelsen af denne viden (Schnack, 1993, s. 7). Dermed skal viden - og erfaring - forstås som forhold, der kræver refleksion og nærmere stillingtagen for netop at udvikle handlekompetence. Schnack (1993) og Madsen (2016) refererer begge til Hans Jørgen Kristensen, som har fremsat syv kompetencemål som en operationalisering af det politisk dannende kompetencebegreb, der tilsammen forsøger at beskrive, hvordan man kan arbejde med udviklingen af handlekompetence. For at udvikle handlekompetence fordres der i denne udlægning arbejde med at analysere, undersøge, tolke, diskutere, tage stilling, forhandle, beslutte og meget mere. Der er et nutidigt såvel som et fremtidigt perspektiv ved handlekompetence, og der er et individuelt såvel som et samfundsperspektiv (Madsen, 2016, s. 94). Skolens aktiviteter skal dermed, ifølge Schnack (1993), "vurderes ud fra deres dannelsesmæssige værdi" (Schnack, 1993, s. 6).

3.6 Viden

Aristoteles opererer med forskellige vidensformer, som knytter sig til forskellige dele af livet. Viden kan dermed kategoriseres efter hvilket livsområde, den er i spil i; det teoretiske område, som er evig og abstrakt, og det praktiske område, som er erfaringsbaseret og uforudsigeligt (Saugstad, 2008, s. 101; Saugstad, 2017, s. 217).

Aristoteles' kategorisering af vidensformer bygger desuden på flere områder, der siger noget hhv. vidensformens funktion/formål, fremtrædelsesform og stedet hvor den pågældende viden bedst læres (Saugstad, 2017, s. 217). Disse kriterier danner grobund for Aristoteles' kategorisering af den teoretiske viden som *episteme*, og den praktiske viden i hhv. *techne* og *fronesis*, som illustreret i nedenstående figur af Saugstad:

Kundskabs-kategori	Kundskabs-område	Kundskabs-form	Aktivitets-form	Formål	Læring
<i>Episteme</i>	Det teoretiske uforanderlige område	Teoretisk sikker, tidløs viden	<i>Theoria</i> : kontemplativ, analytisk	Forstå/indsigt i kosmos' lovmæssigheder	I skole
<i>Techne</i>	Det praktisk-produktive område	Kundskab om og kunnen i at fremstille/skabe	<i>Poiesis</i> : formålsrettet	Produktion/fremstilling	Mesterlære/vekseluddannelse
<i>Fronesis</i>	Det praktiske social-etiske handlingsliv	Kundskab om og kunnen i at begå sig i det sociale liv	<i>Praxis</i> : handlingsrettet	Social-etisk samhandlen	Det praktiske liv

(Saugstad, 2017, s. 220)

Med de forskellige kriterier for vidensformer sætter Aristoteles fokus på, at viden er mange ting, og at viden udspiller sig såvel som læres i forskellige kontekster. Dette er et frugtbart perspektiv på viden i en analyse af, hvad viden er og bliver til på en uddannelse, hvor de studerende bevæger sig i forskellige læringskontekster mellem skole- og praktikophold.

Det følgende vil derfor uddybe Tone Saugstads fortolkning af Aristoteles' tre vidensformer; episteme, techne og fronesis.

Teoretisk viden

Den teoretiske viden, **episteme**, er en abstrakt og generel viden (Saugstad, 2011, s. 75). Formålet med den teoretiske viden er at få indblik i de lovmæssigheder, der er gældende for kosmos - den del af verden, der er uforanderlig og uafhængig af praksis' uforudsigelighed. Denne viden bruges til at forstå og forklare verden med, men giver ikke løsninger for praksis (Saugstad, 2008, s. 101). Måden, hvorpå episteme kommer i spil, er gennem *theoria*. Denne form for aktivitet er baseret på at analysere, vurdere, systematisere m.m. og fordrer derfor en distance til praksis (Saugstad, 2011, s.76). Saugstad skelner mellem tilskuerviden og deltagerviden for at illustrere forskellen mellem den teoretiske og

den praktiske viden. Med distancen til praksis bliver viden indenfor episteme karakteriseret af at være en tilskuerviden:

The purpose of spectator knowledge is to see the world from outside without being involved. This knowledge is unfolded as a contemplative, cognitive and analytical activity that can neither guide action, nor be transferred directly into practice. The aim of spectator knowledge is to understand, illuminate, give reasons and explanations. The person dealing with spectator knowledge traces the general, the regular and the principal knowledge, and will only to a small degree capture the multiplicity, changeability and unpredictability of practice.

(Saugstad, 2008, s. 103)

Tilskuerviden, som kendetegner episteme, er dermed tydeligt distanceret fra praksis, da viden i denne form hverken er handlingsanvisende eller direkte overførbare og ikke kan indfange praksis' særegne karakter. Dermed egner viden, i form af episteme, sig i særlig grad til at blive lært i skolen, hvor afstanden til praksis er tydelig, og hvor det er muligt at undersøge og analysere uden at have praktisk erfaring med emnet (Saugstad, 2011, s. 82). Theoria som aktivitetsform hører også til i skolen, hvor det er muligt at lægge afstand til praksis' komplekse og uforudsigelige karakter, og "hvor tingene kan tænkes anderledes, og hvor tænkningen kan sættes på spil, uden at livet sættes på spil. Fjernt fra det praktiske livs uomgængelige krav har skolen mulighed for at udvikle den akademiske tænknings leg" (Saugstad, 2017, s. 224).

For Aristoteles er den epistemiske viden, som er lært dekontekstuellet, dog ikke unyttig i praksis, da denne form for viden bidrager til vores forståelse af handlemuligheder og deres nærmere omstændigheder, såvel som en indsigt i praksis' udviklingsmuligheder og en forestilling om, hvordan praksis bør være (Saugstad, 2017, s. 222).

Praktisk viden

Den praktiske videns formål handler om at skabe et bedre liv. Den praktiske viden er rettet mod to områder; det praktisk-produktive område, techne, og det social-etiske handlingsliv, fronesis. Den praktiske viden adskiller sig fra den teoretiske viden ved, at den er menneskabt og derfor aldrig kan blive "helt eksakt og forudsigelig, men kun sandsynlig og mulig" (Saugstad, 2011, s. 75).

Practical knowledge is knowledge about how to participate in practical life like how to live a healthy life. It is knowledge about particular matters in practical life, and can therefore never be a general theory of how to act. Because of the irregularity and changeability of practice, one has to decide how to act in each particular situation.

(Saugstad, 2008, s. 101)

Den praktiske viden handler altså om evnen til at deltage i det praktiske liv, hvor der ikke kan fastsættes regler for, hvordan man skal handle. Dette skal vurderes i hver enkelt situation. Evnen til at vurdere dette kommer fra tidligere erfarede situationer såvel som en generel viden, episteme. Den praktiske viden adskiller sig nemlig fra den rene erfaring ved, at den indeholder en generel viden (Saugstad, 2008, s. 105). Erfaring giver således viden om konkrete situationer men indeholder ikke nogen generel viden. Da praktisk viden er erfaringsbaseret, er den også karakteriseret af at være en deltagerviden, og den indeholder evnen til at kombinere de erfarede situationer med en generel viden. Da praksis er kendetegnet ved sandsynligheder fremfor lovmæssigheder, så er evnen til at vide, hvilken generel viden, der kan bringes i spil i en konkret situation, et centralt element ved den praktiske viden.

Techné er en skabende og producerende, praktisk viden, hvis formål er at skabe en bedre materiel eksistens (Saugstad, 2011, s. 75 f.). Aktivitetsformen for denne vidensform er *poiesis*, som er en instrumentel kundskab, der handler om at producere med et mål i sigte. Hensigten med aktiviteten er resultatet, og ikke aktiviteten i sig selv (Saugstad, 2017, s. 218). Saugstad illustrerer *poiesis* med, at man ikke bygger et hus for selve aktivitetens skyld, men for at have et sted at bo (Saugstad, 2017, s. 218).

Fronesis er også en del af den praktiske viden. Denne omhandler det social-etiske handlingsliv, hvor formålet med viden er at kunne deltage i det sociale liv og skabe et bedre samfund. Fronesis er viden om at gøre den gode handling, og denne vidensform knytter sig til det sociale fællesskab, hvor mennesker lever sammen (Saugstad, 2017, s. 217). Aktivitetsformen, der hører til denne vidensform, er *praxis*. “Den indebærer en erfaringsbaseret fornemmelse for, hvordan der skal handles i en given situation, idet det drejer sig om at handle på den rigtige måde, på det rigtige tidspunkt og af de rigtige grunde.” (Saugstad, 2017, s. 218) Dermed er selve aktiviteten målet i sig selv. Praxis handler dermed om løbende at forbedre handlinger, da målet er at handle etisk-socialt forsvarligt og derigennem bidrage til det gode samfund.

I det pædagogiske arbejde kan det være vanskeligt at adskille techne fra fronesis, da en stor del af det pædagogiske arbejde er centreret omkring socialt samspil, og dermed umiddelbart kan opfattes som praktisk viden alene i form af fronesis. Saugstads eksempel med huset illustrerer dårligt, hvordan techne kan komme til udtryk i pædagogisk arbejde.

Et eksempel med en historieoplæsning i en børnehave, hvor børnene er samlet før frokosten, illustrerer det muligvis bedre:

I et lille rum sidder 18 børnehavebørn i rundkreds sammen med en pædagog. Hun er i gang med at læse en historie om Peter Pedal for børnene. Der er ro i rummet, mens pædagogen læser højt, og ind imellem samtaler der mellem børn og pædagog. Enkelte børn sidder lidt uroligt, og pædagogen reagerer på nogle af de ting, som børnene gør og siger, og andre ting reagerer hun ikke på. De fleste børn kigger på pædagogen, og enkelte kigger i loftet, ud af vinduet, eller sidder og kigger på sidemandens paillet-besatte trøje, der glimter.

Her vil techne og fronesis være til stede side om side: Techne vil være til stede i form af pædagogens viden om, hvordan man afholder en klassisk 'samling' med f.eks. historieoplæsning. Der er et mål med handlingerne, som ikke blot er aktiviteten i sig selv. Samlingen afholdes ikke blot for at sidde i rundkreds, men målet kan være at afholde en samling for at skabe nogle særlige betingelser for f.eks. den sproglige udvikling hos børnene. Måske er der et andet mål i form af en morale i historien om Peter Pedal. Fronesis er til stede i form af pædagogens viden om, hvordan hun skal reagere, når Mikkel pludselig afbryder historiefortællingen, eller når hun efterfølgende spørger ind til børnenes oplevelser og tanker om historien og skal reagere på deres udsagn. Der kan være viden i form af techne til stede i pædagogens betoning i oplæsningen for at fastholde børnenes opmærksomhed, og der kan være fronesis viden til stede, når pædagogen lægger sin arm om den lidt urolige Jasmin.

I Saugstads optik er den grundlæggende forskel på den teoretiske og den praktiske viden et spørgsmål om, hvor den er i spil, og dermed hvor den bør læres. Da Aristoteles' læringssyn bærer præg af et situeret læringssyn (se Saugstad, 2017), så er den teoretiske tilskuerviden, episteme, som fordrer distance til praksis, ideel at lære i skolen. Her er der som beskrevet plads til at udfolde og udvikle nye ideer og muligheder uden at skulle bekymre sig om praksis' uforudsigelige karakter. Omvendt forholder det sig derimod med den praktiske deltagerviden, techne og fronesis. Denne viden er

erfaringsbaseret og fordrer dermed deltagelse i praksis for netop at lære hvordan og hvornår, der bør handles. Deltagerviden er dog ikke et spørgsmål om blot at være til stede i praksis. Det er nemlig ifølge Aristoteles væsentligt, at “det, vi lærer, læres på den *rigtige* måde. Læring bør ikke foregå som en tilfældig ad hoc-læring, men ved, at vi gør os de *rigtige* erfaringer” (Saugstad, 2011, s. 80). Saugstad påpeger nødvendigheden af gode forbilleder for at kunne gøre sig de ‘rigtige’ erfaringer og dermed udvikle evnen til at kunne tolke den enkelte situation.

4. Analyse

Første del af analysen vil behandle det råderum, som trådte frem i meningskondenseringen. Dette vil først og fremmest beskrives og dernæst sammenholdes med undervisernes kompetenceforståelser for at få yderligere indblik i, hvordan dette råderum opleves blandt underviserne. Anden del af analysen vil se nærmere på begrebet viden, hvad dette er og bliver til i undervisningen, og dernæst sætte dette i relation til kompetence for at indsigt i, hvad forholdet mellem kompetence og viden er.

4.1 Råderum og kompetenceforståelser

I interviewene træder der et tema frem omkring undervisernes råderum. De tre undervisere giver på hver deres måde udtryk for, at der er et råderum for undervisere på pædagoguddannelsen i relation til at undervise med kompetence som styrende mål. Men oplevelsen af dette råderum varierer betydeligt. Den første del af analysen vil derfor beskrive undervisernes oplevelse af råderummet og dernæst se på, hvordan varierende kompetenceforståelser synes at præge oplevelsen af dette råderum.

4.1.1 Undervisernes råderum

Underviserne beskriver på forskellig vis, at de oplever et råderum i forbindelse med at undervise med kompetence som et styrende mål. Deres beskrivelser fremhæves i dette afsnit, og der søges svar på, hvad råderummet består af.

Vi behøver jo ikke kun tilbyde de studerende det, der præcist står i bekendtgørelsens videns og færdighedsmål og kompetencemål. De må jo også gerne beskæftige sig med noget udover, som vi synes er væsentligt, i forhold til at de kan blive gode pædagoger. Så det er jo hele tiden sådan en opvejning af, hvor styrende skal de der mål være. For hvis vi kun har benhård blik for, hvor er deres endemål, hvad for en kompetence skal de bevise de kan, til hvad for en eksamen, så går vi glip af nogle drøftelser i forhold til pædagogik. Og også den der personlige udvikling, som ligger rigtig meget i det, at blive pædagog. Og der ser vi jo, at de studerende udvikler sig vældig meget, men det er jo ikke som sådan noget, der fylder vældig meget i bekendtgørelsen. Og det er jo noget vi har valgt at lægge vægt på, inden for vores specialisering indenfor social og

specialpædagogik, også selvom det ikke er noget vi er forpligtet til i forhold til de rammer der er for uddannelsen.

(Bilag 10, l. 132)

For Helene er kompetencemålene altså ikke begrænsende i den forstand, at de alene kan diktere, hvad der bør være fokus på i løbet af uddannelsen. Hun anser det for at være muligt at tilbyde de studerende noget *udover* det, der fremgår af bekendtgørelsen. Hendes råderum er altså udtryk for at kunne gøre mere end det, bekendtgørelsen tilbyder. Bevæggrunden for at gøre dette handler om at præsentere de studerende for noget, hun finder væsentligt for at skabe 'gode pædagoger', og det handler om de studerendes personlige udvikling, som hun ikke oplever er fremtrædende i bekendtgørelsen.

For en anden af underviserne, Astrid, er oplevelsen også, at hun har et væsentligt råderum. Begrundelsen for dette er dog nærmere, at kompetencemålene er så brede, at hun har rum til at vælge *inden for* rammerne, og ikke som det ovenstående eksempel med at lægge noget oveni:

Jeg tror en generel tanke omkring de kompetencemål er, at de er så brede, at de ikke giver ret meget mening i den enkelte undervisningstime. Fordi de går på et metaniveau, og der kan man sige, hvis vi tager videns/færdighedsmålene med, så er de selvfølgelig et forsøg på at konkretisere. Men jeg oplever egentlig, at der er rigtig meget rum for mig som underviser til selv at definere, hvad jeg finder mest relevant at have med i undervisningen.

(Bilag 9, l. 38)

Hun supplerer med følgende om hendes råderum:

Men det at jeg har mulighed for at arbejde fra forskellige vinkler, og inddrage praktikere, som har mere fagspecifik viden end jeg har, det synes jeg skaber et spændende læringsrum. Det synes jeg faktisk er en af forcerne ved at være på pædagoguddannelsen, at man har de muligheder, hvis man tør udnytte dem. For at arbejde dynamisk med læringsrummet.

(Bilag 9, l. 54)

For Astrid er der fokus på muligheder ift. at skabe læringsrum og vælge indhold indenfor de rammer, som bekendtgørelsen udstikker, da målene i sig selv er for brede til at styre dette. Det ses i forhold til

hendes oplevelse med at inddrage andre fagpersoner og muligheden for selv at vurdere, hvad der er relevant at inddrage i undervisningen. Råderummet er altså præget af at kunne skabe varierende læringsrum.

Indledningsvist fortæller Sofie om sin oplevelse med at blive underviser på pædagoguddannelsen som mødet med en fantastisk arbejdsplads, “hvor det sprudlede af liv og kreativitet”, hvor der var “højt til loftet”, og hvor mange forskellige faglige baggrunde bidrog til forstyrrelse og udvikling (bilag 11, l. 6). Oplevelsen af at have et råderum har kendetegnet Sofies tid på pædagoguddannelsen. Men råderummet ændrer karakter for hende:

Men jeg tror det har ændret sig for mig, for det samme, som jeg sådan faldt for i starten af mit arbejdsliv, det tror jeg faktisk at jeg synes, er begyndt at blive lidt et benspænd for mig. Altså, nu har jeg været her mange år, og som årene er gået, så synes jeg, kan man sige, de rammer vi har arbejdet under de... altså, det er meget konfust og alting er meget flydende. Så jeg kan mærke, at det der med at vi gør tingene på meget forskellige måder, det begynder at blive svært for mig, fordi jeg mangler en afstemthed i “Hvad er det vi laver”, “Hvor er det vi vil hen”. Som i mit daglige arbejder gør, måske, jeg lidt mere finder min stil, og så gør jeg bare det. Og måske, kan jeg godt blive lidt stiv i det, og sige “OK, det gør du. Men jeg gør bare noget andet”.

Hvad er det, der har forandret sig? Hvordan går det fra, at være noget du oplever som fantastisk og dejligt og glædeligt, ved at træde på arbejde. Til så at blive noget der frustrerer dig?

Det er svært at sige. Det har jeg prøvet at identificere. Et af de store skel, der skete, det var den bekendtgørelse vi arbejder under med kompetencemål. Der fik vi opløst nogle faggrupper, og fik lavet nogle andre teams. [...] Men det at få opløst vores faggrupper, og vores fagidentitet, det betød for mig, at der havde vi ligesom... der havde vi mange dialoger, der havde vi mange uoverensstemmelser, men vi havde en eller anden fælles forståelse af “Hvad er det væsentlige i det fag vi underviser i”, “Hvor er det vi vil hen”,

“Hvor er det vi vil have de studerende hen” og “Hvad er vores grundholdning i forhold til det at lære, og det at arbejde med det fag”.

(Bilag 11, l. 10-12)

Hun fortsætter og fortæller hvordan de tidligere “havde mange flere snakke, med noget fagligt indhold”, hvor de nu går “solo på hvad vi nu selv tror på” (bilag 11, l. 14). Råderummet er altså stadig til stede i form af “jeg lidt mere finder min stil, og så gør jeg bare det”. Hvor hun tidligere oplevede råderummet som en ressource i form af forstyrrelser, der generede udvikling, så præges hendes oplevelse af råderummet nu mere af ‘manglende ‘afstemthed’, hvor ‘soloridt’ virker demotiverende, og ligefrem gør hende mere ‘stiv i det’. Hun forklarer sin oplevelse med den ændrede bekendtgørelse (se afsnit 1.3 *Pædagoguddannelsens opbygning*), hvormed flere fag (heriblandt hendes eget) opløses og erstattes af moduler med hver deres tilhørende kompetencemål. Dermed mangler hun de snakke, der relaterer sig til et fag, hvor man bl.a. kan tale om det ‘væsentlige i faget’ og det ‘faglige indhold’, og hvor man forholder sig til ‘hvor de studerende skal hen’. Denne ændring har også betydning for hendes oplevelse af rollen som underviser. Hun fortæller, at hun underviser i mange ting, som hun ikke har studeret, og dermed oplever hun, at hun bliver facilitator fremfor for specialist, hvilket udfordrer hende i undervisningen:

Så fremfor at blive eksperten, så bliver jeg en facilitator. Det er ikke fordi jeg ikke også tænker, at der kan komme noget godt ud af, at vi lægger ekspertrollen fra os. Men jeg kan godt blive udfordret på, ikke at have overblikket i et givent felt. Og så bliver det ligesom lidt statisk undervisning. [...] jeg har heller ikke den samme fleksibilitet som underviser. Når jeg har lavet en facilitering, så holder vi saftsuseme på den, uanset at jeg kan se de er ved at dø af...

(Bilag 11, l. 98)

Så det at have fået opløst sit fag bevirker, at hun må træde ind i rollen som facilitator frem for specialist. Her bliver hun udfordret i sin undervisning, da hun ikke har samme overblik, og faciliteringen bliver vigtigere end at kunne følge de studerendes behov.

For underviserne handler råderummet altså om de muligheder, der er, for selv at vælge form og indhold og dermed at kunne tilrettelægge sin undervisning efter det, man selv oplever er væsentligt på pædagoguddannelsen. Oplevelsen af råderummet er dog meget varierende, og kan opleves som at *kunne gøre mere end en bekendtgørelse*, hvor det bliver muligt at lægge sin egen dagsorden oven i uddannelsens kompetencemål, at *kunne skabe spændende læringsrum* inden for bekendtgørelsens rammer, og at *kunne finde sin egen stil* med det tab af faglighed og fælles retning det medfører.

I det følgende ses der nærmere på undervisernes forståelse af kompetence med henblik på at kunne sige mere om de varierende oplevelser af råderummet.

4.1.2 Undervisernes kompetenceforståelse

Da undervisernes oplevelse af råderummet er meget varierende, vil beskrivelsen af kompetenceforståelsen tage udgangspunkt i hver af de tre undervisere for sig, for til sidst at samle op på hvad der hhv. samler og adskiller dem i deres forståelse af kompetence.

Helene taler om, at det er vigtigt, at de studerende udvikler lysten til at 'ville noget' med det pædagogiske arbejde. For hende handler det om, at de studerende skal kunne tage stilling:

Men det handler rigtig meget om at tage stilling. Og det er nok også det jeg synes er relevant, i forhold til det her kompetencebegreb, fordi det at kunne noget eller det at have kompetence, det handler rigtig meget om at kunne tage stilling. Og så taler jeg rigtig meget ind i, og det er faktisk noget de studerende ikke nødvendigvis er så bevidste om, at der er normativitet på spil i al pædagogik. Der er noget vi kan sige, vi synes er godt og noget vi kan sige, vi synes er dårligt. Og det, der er på spil, i forhold til det at træffe et fagligt valg, at træffe et skøn eller bruge sin dømmekraft, det er på spil i alle sammenhænge. Og det er de nødt til at blive bevidste om, at denne normativitet er på spil i enhver pædagogisk praksis. Og det vil jeg rigtig gerne. For det er det, der er, med at ville noget med det. Det er selvfølgelig at gøre et godt stykke pædagogisk arbejde, men det er også bevidstheden om, at noget er bedre end andet.

(Bilag 10, l. 38)

For Helene er det væsentligt, at de studerende udvikler en lyst til at 'ville' noget med det pædagogiske arbejde. Og dette hænger sammen med indsigten i, at 'noget er bedre end andet', og på baggrund af det at kunne tage stilling. Det er her, at kompetencen ligger. At *ville* noget, at tage stilling og forholde sig til normativiteten har betydelige konnotationer af det kompetencebegreb, som Madsen (2016) referer til som handlekompetence. Schnack (1993) definerer ligefrem handlekompetence som evnen til at "kunne (og ville?) være kvalificeret deltager" (se afsnit 3.5 *Et politisk dannende kompetencebegreb*). Deltagelse er også en vigtig del af Helenes kompetenceforståelse. Det kommer til udtryk som faglige drøftelse om den pædagogiske praksis med kolleger:

Kompetencen tænker jeg rigtig meget er i spil der, hvor man kan have nogle faglige drøftelser med sine kolleger om sin pædagogiske praksis. Fordi det er jo de faglige drøftelser, der ender med "Hvad er det vi konkret gør? Hvordan er det vi handler i den pædagogiske praksis?" Så jeg tænker netop de der faglige drøftelser, hvor vi bruger vores begreber til at diskutere den pædagogiske praksis, det er der hvor viden og færdigheder mødes i kompetencen.

(Bilag 10, l. 62)

Kompetence er ifølge Helene noget, der kommer til udtryk i praksis, når viden bruges til at indgå i faglige drøftelser med kolleger om, hvad den pædagogiske praksis bør bestå af. Kompetence handler dermed om at kunne tage stilling til, hvad der er 'det gode', der er 'bedre end noget andet' og så at handle på baggrund af dette. Handlingerne, som hun vurderer følger af de faglige drøftelser, er dermed reflekterede og målrettede, da de er en bevidst stillingtagen til det, man vurderer, er det 'gode' at gøre. Helene fremhæver også netop, at hun har valgt at fokusere på dannelse i forbindelse med undervisningen i specialiseringen, da dette er væsentligt for at de studerende kan lære at udøve dømmekraft (bilag 10, l.136). Hendes fokus på at skabe forudsætninger for, at de studerende kan indgå i de faglige drøftelser, er også et udtryk for en form for myndiggørelse, hvor deltagelse i det faglige fællesskab anses for at være en afgørende kompetence.

Astrid taler meget om læring i interviewet. Ved optælling af ordet fremgår det 45 gange i transskriberingen af samtalen, primært som læring og læringsrum, men hun nævner også *læringsforståelse*, *læringsbegreb*, *læringskompetence*, *læringsproces*, *læringsituation*,

læringsforudsætninger, læringsarenaer, læringsmiljøer, at være læringslyttende, læringsfacilitator og livslang læring. I en sammenligning er samme optælling gjort ved de to andre. For begge vedkommende gælder, at ordet læring fremtræder én gang i interviewet (bilag 10, l. 84; bilag 11 l. 14).

Dette alene kan være et udtryk for, at Astrid har en udpræget læringsteoretisk kompetenceforståelse. Læringsbegrebet er således 'overrepræsenteret' i hendes beskrivelser af de studerendes kompetenceudvikling og hendes undervisning. Nedenstående uddrag af interviewet fortæller lidt mere om, hvordan kompetence så kommer til udtryk i hendes optik. Hun svarer på, hvad de studerende opnår ved at fordybe sig i emner på uddannelsen:

Evnen til at kunne kvalificere sine handlinger, så det ikke bare beror på synsninger, men at du kvalificerer det faglige skøn, så at sige. Og det faglige skøn er et enormt bredt begreb, men det handler jo om at være den reflekterende praktiker, det handler om at kunne se en udfordring fra flere sider, kunne se et behov for handling fra flere sider og derved finde ud af, hvad er den mest autentiske handling for mig [...] selvfølgelig er der en masse fag de skal igennem, men vores fornemmeste opgave, hvis man tænker på en almen kompetence, er at vi får guidet de studerende til "hvordan er jeg en nysgerrig og undrende fagperson", "hvordan kan jeg gå ind og arbejde dels med mig selv, min egen udvikling, hvordan er jeg så en pædagog, hvordan udvikler jeg min identitet som pædagog, hvad er det jeg består af? Og hvordan bliver jeg ved med at bevare denne nysgerrighed?" En anden forskningsvinkel på det kunne være det her med, at vi taler om livslang læring. Hvordan kan vi skabe grobund for livslang læring udenfor uddannelsesinstitutionerne også, så det ikke bare handler om efter/videreuddannelserne, men det også handler om, i særdeleshed, at stille sig nysgerrig i handlingen.

(Bilag 9, l. 26)

Nysgerrighed bliver altså et centralt element af kompetencen ifølge Astrid. 'Selvfølgelig er der en masse fag, de skal igennem', men det er nysgerrigheden, og arbejdet med at udvikle denne, der står i centrum. Nysgerrigheden handler om at 'kunne se en udfordring fra flere sider' med henblik på at 'finde ud af, hvad der er den autentiske handling for mig'. Nysgerrigheden handler også om, hvordan man kan 'arbejde med sin egen udvikling'. Nysgerrigheden er dermed rettet mod den enkelte

studerende og dennes forestillinger og ønsker om at være pædagog og handler om, at den studerende skal udvikle sig til at blive en 'reflekterende praktiker'. Den enkelte studerende står dermed i centrum for undervisningen, og hendes kompetenceforståelse synes at bære præg af netop sådant et psykosocialt læringsperspektiv på kompetence, som blev illustreret med Illeris' kompetencebegreb (jf. afsnit 3.3 *Et læringsteoretisk kompetencebegreb*). Astrid fortæller også om, hvordan hun netop har lavet en 'kompetenceblomstmark' med de studerende, der handler om, at de får indsigt i deres personlige motivation for og styrker og særlige interesser i pædagogfaget (bilag 9, l. 28). Adspurgt om, hvad der sker med de studerende i disse aktiviteter, siger hun: "Jeg ser, at de bliver nysgerrige på, hvornår er det ting lagrer sig ved mig. Hvordan er det, at jeg lærer at lære?" (bilag 9, l. 30).

Spørgsmålene, som hun er optaget af, f.eks. 'hvad er autentisk for mig' og 'hvad motiverer mig', kan alle tolkes som et udtryk for, at de studerendes følelser/drivkraft anses for relevante i forbindelse med deres kompetenceudvikling. Der er også tegn på, hvordan hun sætter fokus på de studerendes engagement (jf. afsnit 3.3 *Et læringsteoretisk kompetencebegreb*) i undervisningen, hvor det er deres perspektiver, der leder refleksionen, og ikke hendes opfattelse af relevant indhold:

Jeg oplever at det, at jeg stiller rummene til rådighed, uden at jeg styrer refleksionen ud fra konkrete indholdsmæssige spørgsmål, det oplever jeg, det giver dem i hvert fald nogle aha-oplevelser on spot.

(Bilag 9, l. 34)

Det er altså refleksionen i sig selv, og ikke et givent indhold, som undervisningen centrerer sig om, og kompetence kommer til udtryk som en evne til at forholde sig nysgerrig på sig selv og egne handlemuligheder - at være en reflekterende praktiker.

Sofie er optaget af at komme i dybden med begreber, når hun præsenterer dem for de studerende. Det, hun ønsker at de studerende skal lære ved at arbejde i dybden med begreber, er at kunne begribe kompleksiteten i begreberne:

Jeg håber... Jeg havde et oplæg om mobning, for eksempel. På et modul, eller en dag omkring mobning. Jeg kunne så godt tænke mig, at de fangede begrebet. [...] Jeg vil så gerne, at de ligesom på en eller anden måde dvælede ved kompleksiteten i begrebet.

I begrebet mobning?

Ja, begrebet mobning. Og jeg oplever rigtig hurtigt, at de associerer. Nu.. de har været på praktik to gange... skole-fritid. Og havde en masse gode idéer til, hvad man skulle gøre ved mobning. Og det er også rigtig fint, at de har de her erfaringer, idéer. Men jeg ville rigtig gerne, at de fangede hvor komplekst et fænomen mobning er, nogle mener mobning er, i hvert fald. Og hvilke dilemmaer der ligger i at arbejde med det, og hvilke etiske overvejelser der ligger i at arbejde med det. Og hvilket langt sejt træk der også ligger... Og der synes jeg, at jeg har svært ved at få dem med til at blive i, at det er møghamrende komplekst. Det som Helle Rabøl i hvert fald mener er mobning. [...] Og så til sidst kan man sige, på baggrund af de her betragtninger omkring de her begreber, at så kan man begynde at sige: "Ok, hvis det er klassekulturen, så kan vi begynde at kigge på sådan, og sådan og sådan". Så der ligesom kommer et mellemlid mellem et begreb og så "sådan skal vi gøre". Jeg tror faktisk det er meget det, jeg ønsker. At de på en eller anden måde, får givet sig selv den tid til at fange dybden og kompleksiteten af... ja nu er det lige det begreb.

(Bilag 11, l. 44-46)

For Sofie er begreber altså centrale. De studerende skal have en viden om, hvad f.eks. mobning er, og det er væsentligt at denne viden om mobning går forud for løsningsforslagene. Det centrale omkring begreberne er deres kompleksitet, som Sofie fremhæver gentagne gange. Også et forløb omkring temaet 'anerkendelse' handler for hende om, at de studerende skal lære at forstå, hvor kompleks det er at være anerkendende i det pædagogiske arbejde:

Og for mig er det mega væsentligt at stå tilbage med en oplevelse, at vi kan lære begrebet [anerkendelse] at kende, men vi er nødt til at reflektere over det, i resten af vores professionelle liv som pædagoger. Fordi det er virkelig komplekst. Og svært at være. Jeg tror måske det er det, jeg mener med kompetence, det er at man interesserer sig for det.

(Bilag 11, l. 68)

Her påtaler hun også hendes forståelse af kompetence i relation til begreberne; kompetence er at interessere sig for begreber, fordi de er så komplekse. Når hun fremhæver kompleksiteten i begreber og det pædagogiske arbejde, og ligefrem anskuer kompetence som en måde at kunne begribe kompleksiteten på, så bærer det præg af den kompleksitetshåndterende kompetenceforståelse, som beskrevet i afsnit 3.4 *Et kompleksitetshåndterende kompetencebegreb*. Hendes forståelse af kompetence handler altså om de studerendes tilegnelse af begreber og forståelse af kompleksiteten i disse. Begreber er betydningsfulde for Sofie. Det handler om, at de studerende skal have viden *om* noget. Det kan være viden om mobning eller viden om anerkendelse. Denne viden er baseret på nogle begreber, som er komplekse. Den begrebsmæssige viden er et udtryk for en faktisk viden, hvor de studerende skal vide noget om, hvad f.eks. Helle Rabøl siger om mobning. Sofie siger selv: “Ja, men jeg tror umiddelbart jeg tænker viden er noget, man kan referere. Helle Rabøl mener mobning er sådan, for eksempel” (bilag 11, l. 50). Men i forhold til kompetenceforståelsen, så er det ikke nok at kunne referere begreberne:

Jeg tænker, at hvis de kan sige: “Ok, hvis Helle Rabøl mener, at mobning har noget med klassekultur at gøre”, og så har de en case, for eksempel omkring klassekultur eller mistrivsel, og så kan de ligesom relatere det til den situation. Så tænker jeg, at de har en færdighed. Men hvis vi skal tale om en egentlig kompetence, så tror jeg, så skal de, udover at sætte begrebet i forhold til, altså at identificere hvordan vi kan se det, i den her case. Så skal de også kunne folde det lidt ud. Hvad er det for nogle dilemmaer der ligger i at arbejde med det her, eller hvilke udfordringer ligger der

(Bilag 11, l. 58)

Den faktuelle viden bliver en færdighed, når begreberne kan relateres til en case. Men det skal ‘foldes ud’, førend der kan være tale om kompetence. Den faktuelle viden skal altså ‘modificeres’ i relation til en situation - i dette tilfælde en case.

De studerende skal lære begreber at kende for at kunne rumme den kompleksitet, der er forbundet med det pædagogiske arbejde, og kompetence er dermed et udtryk for at kunne håndtere dilemmaer og kompleksitet på baggrund af en begrebsmæssig viden. Altså er kompetence at forstå som en indre kompleksitet i form af bl.a. begrebsforståelse, der modsvarer den ydre kompleksitet i det pædagogiske arbejde.

4.1.2.1 Takt og utakt i kompetenceforståelse

Overordnet er der utakter i undervisernes forståelse af kompetence. Kompetence kan komme til udtryk som en evne til at kunne tage stilling og indgå i faglige drøftelser med kolleger i praksis. Her er det dannelsesmæssige aspekt fremtrædende, og fokus er på udvikling i den pædagogiske praksis. En anden forståelse af kompetence er baseret på et læringsteoretisk udgangspunkt, hvor den enkelte studerende står i centrum. Her er kompetence forstået som evnen til hele tiden at være nysgerrig på sig selv, sin egen læring og muligheder for handling. Her har indhold i undervisningen ikke nogen fremtrædende betydning, da det er den studerendes evne til at reflektere og være generelt nysgerrig (særligt på sig selv), der forbindes med kompetence. Endelig træder også en kompleksitetshåndterende kompetenceforståelse hos en af underviserne. Her bliver indhold yderst centralt, i modsætning til den læringsteoretiske kompetenceforståelse, da begreber anses for at fungere som en faktisk viden, der bidrager til at skabe en indre kompleksitet, der kan modsvare den ydre kompleksitet, som det pædagogiske felt er præget af. Her bliver kompetence altså et udtryk for at kunne håndtere kompleksitet. Der er altså betydelige utakter i undervisernes forståelse af, hvad kompetence er, og dermed hvad der vægtes, at de studerende skal kunne.

Der er dog nogle elementer, der synes at gå igen blandt undervisernes forståelse af kompetence. Det handler bl.a. om, at viden skal bruges til at gøre noget og begribe noget med, for at der kan være tale om kompetence. Dette forhold er centralt, og uddybes i anden del af analysen. Behovet for at kunne se et fænomen eller et dilemma fra flere sider er også noget, der går igen blandt underviserne. På hver sin måde beskriver underviserne, at dilemmaer er et vilkår i pædagogisk praksis, hvormed en opmærksomhed omkring disse er nødvendig:

Og nogle gange så kan de tage udgangspunkt i et eller andet element, som de er vældig kritiske overfor, og så kan jeg prøve at udfordre dem ved at sige: “Nu skal I også prøve at fortælle mig, hvad kan det positive så være her”, fordi der hele tiden er flere sider af samme sag. Så det er hele tiden det der “på den ene side og på den anden side”

(Bilag 10, l. 40)

Og det faglige skøn er et enormt bredt begreb, men det handler jo om at være den reflekterende praktiker, det handler om at kunne se en udfordring fra flere sider, kunne

se et behov for handling fra flere sider og derved finde ud af, hvad er den mest autentiske handling for mig

(Bilag 9, l. 26)

Men jeg ville rigtig gerne, at de fangede hvor komplekst et fænomen mobning er, nogle mener mobning er, i hvert fald. Og hvilke dilemmaer der ligger i at arbejde med det

(Bilag 11, l. 46)

Udgangspunktet for at tale om at forstå dilemmaer er dog ikke det samme blandt underviserne. For Helene er det et normativt spørgsmål ift. pædagogik og den generelle pædagogiske praksis om, at noget er bedre end noget andet, hvor dannelsesprocessen bidrager til at kunne tage stilling til dette. Her er det vigtigt at øve sig på at se noget 'på den ene side og på den anden side'. For Astrid er det et spørgsmål om at kunne vurdere, hvad der er den autentiske handling for den enkelte pædagog, og evnen til dette opnås gennem læreprocesser, hvor (selv)refleksionen er det centrale. Endelig er Sofie optaget af kompleksiteten i det pædagogiske arbejde, hvor forståelsen af begreber (den faktuelle viden) og deres kompleksitet er det bærende element for at kunne håndtere dilemmaer.

På denne måde bliver opmærksomheden på dilemmaer et samlende perspektiv på kompetence, omend beskrivelsen af dilemmaer og udgangspunktet for at håndtere dem varierer blandt underviserne.

Så samlende om kompetence kan det siges, at kompetence handler om at kunne bruge sin viden til at opdage og udfolde dilemmaer og gøre noget i form af at tage stilling, at handle reflekteret eller at håndtere kompleksitet.

4.1.3 Kompetenceforståelser betinger råderummet

Det virker som om, at undervisernes kompetenceforståelse betinger deres oplevelse af råderummet.

Når Helene anser kompetence for at være evnen til at tage stilling til det gode og dårlige i pædagogik, og at kunne deltage i faglige drøftelser om dette, så bliver indholdet og formålet, samt den personlige udvikling centrale perspektiver i uddannelsen af pædagoger. Med de rammer, som bekendtgørelsen udstikker for pædagoguddannelsen, oplever Helene, at der 'mangler noget', som pædagoger skal kunne. Dette 'noget' er dannelsen, som hun derfor må 'lægge oveni' bekendtgørelsen. Kompetencemålene indeholder ikke nok til at uddanne 'gode pædagoger', og det er ikke nok kun at have blik for, hvad de skal kunne til en given eksamen. Der er nogle pædagogiske diskussioner, der

skal have plads på en pædagoguddannelse for at skabe rum for den personlige udvikling, der er nødvendig for at blive en god pædagog - noget hun ikke mener, der er fokus på i bekendtgørelsen. Hvis de studerende skal kunne tage stilling til, hvad der er godt og dårligt, så skal de kunne mere end det, der fremgår af kompetencemålene. Hendes råderum præges dermed af hendes ambitioner om, at de studerende skal kunne tage stilling og kunne indgå i faglige drøftelser med kolleger. Evnen til deltagelse, som en form for myndiggørelse, er baseret på et dannelsesideal, som hun ikke genfinder i bekendtgørelsen og kompetencemålene, hvorfor hun må tilbyde noget mere end det, der står i bekendtgørelse.

For Astrid er det læringsteoretiske kompetencebegreb tydeligt styrende. Her er det den enkelte studerendes evne til at stille sig nysgerrig på sig selv, der står som det helt centrale. Så når hun oplever et betydeligt råderum som underviser, så handler det om hendes muligheder for at skabe varierende læringsrum, hvor refleksionen, og ikke indholdet, er det centrale. Dermed bliver kompetencemålene overordnede rammer, der er så brede, at hun er fri til at skabe de læringsrum, som hun vurderer, understøtter de studerendes evne til refleksion. Indholdet er ikke så centralt som hos de andre undervisere, da kompetencen ikke er baseret på en viden om det pædagogiske felt, men mere på en viden om sig selv. Dette bevirker samtidig, at hun anser de studerendes egne perspektiver på og opfattelser af emner og problemstillinger som det, der bør lede aktiviteterne. Hun har dermed ikke en indholdsmæssig dagsorden, men er mere optaget af at facilitere nogle læringsrum, hvori de studerende kan udvikle nogle refleksive kompetencer. De studerende skal 'selvfølgelig igennem nogle fag', som hun siger, men det centrale er, at de får indsigt i deres refleksion og egen læring. Evnen til livslang læring virker netop som et 'endemål', og derfor bliver evnen til at være nysgerrig på sig selv og få viden om egen læring og refleksion et bærende element i hendes undervisning, hvor kompetencemålene bliver nogle brede rammer, hun er fri til selv at udfylde med varierende læringsrum.

Sofies oplevelse af råderummet har ændret karakter for hende over tid, og hun begrundet det særligt med ophævelsen af hendes fag. Hun mister sin 'fagidentitet' med ophævelsen af faget, og hun beskriver hvordan hun er blevet dårligere stillet som underviser, da hun nu oplever at undervise i ting, hun ikke er 'specialist' i. Hun beskriver sig selv som facilitator, men forbinder dette med et tab og en negativ udvikling. Facilitatorrollen bevirker, at hun ikke har samme 'frihed' til at følge med de studerendes oplevelser/handlinger/undren, da hun bliver mere bundet af sin plan for undervisningen, når hun ikke har samme viden om og forståelse for emnet/modulet.

Hun mister samtidig også de snakke, som hun tidligere har haft med sine kolleger om, hvad de vil med deres fag. De snakke om, hvad 'kompetencefagene', som hun siger, indeholder, og hvad de studerende skal kunne, er hun ikke i dialog med sine kolleger om, og dette er en betydelig mangel for hende. Disse snakke er vigtige for hende, og uden dem bliver hun mere 'stiv' i sin tilgang til undervisningen af de studerende. Der er altså også noget i hendes forståelse af at undervise med kompetence som styrende mål, der baserer sig på en didaktisk kompetenceforståelse, hvor netop sådanne spørgsmål er centrale. Hun siger også selv, at hun er præget af en taksonomisk tænkning om kompetence (bilag 11, l. 58), hvilket også kan tyde på en sådan kompetenceforståelse. Det er dog de studerendes evne til at håndtere kompleksitet, der er det bærende i hendes beskrivelser af kompetence.

Evnen til at håndtere kompleksiteten kommer bl.a. af at lære de begreber, der kan illustrere kompleksiteten i det pædagogiske arbejde. Og for at lære de begreber, skal de studerende bruge dem og arbejde i dybden med dem, for at de kan få indblik i kompleksiteten. Når Sofie oplever, at der ikke er en afstemthed om, hvad de studerende bør lære og hvorfor, og hun samtidig har 'mistet' sit fag, så mister den faktuelle viden, som er en forudsætning for kompetence, også noget af sin værdi. Når hun underviser er det med afsæt i kompetencemål i tilknytning til en bred vifte af moduler, hvor hun ikke kan vide, nøjagtig hvad de andre undervisere præsenterer for de studerende. Dermed oplever hun, at uddannelsen 'drypper' begreber og dermed ikke kommer i dybden:

Kompetencemålsstrukturen, den bidrager af, det er at det bliver uklart for os, hvad er mit bidrag til et større samlet hele. Så jeg må hellere ligesom indkapsle lidt det hele. Og så bliver det lidt jag, vi drypper lidt nogle begreber. Så de hører lidt om det hele mange gange, men der er ikke ligesom en periode sat af til, nu går vi i dybden med det her perspektiv på pædagogikken.

(Bilag 11, l. 90)

Når kompetenceforståelsen er præget af evnen til kompleksitetshåndtering, så udfordrer det underviseren at undervise mod kompetence, når oplevelsen er, at det ikke er muligt at arbejde nok i dybden med de begreber, der er en forudsætning for at begribe kompleksiteten.

Det uddannelsespolitiske kompetencebegreb spiller ind på alle undervisernes oplevelse af at undervise med kompetence som et styrende mål. For Helene og Sofie virker det som et kompetencebegreb, der ikke harmonerer med deres egne kompetenceforståelse, men alligevel

influerer på oplevelsen af deres råderum. For Helene bliver resultatet, at hun lægger sin egen dagsorden oveni bekendtgørelsen, da denne er ‘mangelfuld’, og for Sofie er kompetencemålene årsag til en oplevelse af manglende afstemthed, som medfører et tab af en fagidentitet, hvilket gør arbejdet med den faktuelle viden vanskeligere. Omvendt synes Astrid at være mere på linje med det uddannelsespolitiske kompetencebegreb. Hun fortæller, hvordan hun ofte afslutter sin undervisning med at tale med de studerende om, hvordan den pågældende undervisning har relevans for de gældende videns-, færdigheds- og kompetencemål:

Jeg plejer at slutte min undervisning af med at sige: “Hvad er det så vi ved nu?” Altså, hvad har det her så givet os af indsigt i det her specifikke kompetencemål eller videns-/færdighedsmål.

(Bilag 9, l. 42).

Dermed bruger hun kompetencemålene til at kommunikere med de studerende om, hvad der burde være deres læringsudbytte af den pågældende undervisning. Hun er desuden optaget af den læring, som åbner for evnen til at ‘lære at lære’. Det er altså ikke så meget viden *om* noget, der er det centrale for hende, men mere en ‘parathed’ til fortsat at lære efter endt uddannelse, hvilket er i tråd med Kvalifikationsrammen for Livslang Læring.

4.1.4 Delkonklusion

Der er tale om et råderum for underviserne i deres arbejde med at undervise til kompetence. Men råderummet opleves altså forskelligt. Det viser sig, at varierende opfattelser af kompetencebegrebet kan have indflydelse på, hvordan råderummet opleves. Det er forsøgt illustreret i nedenstående figur:

Kompetenceforståelse	Centrale kompetencer	Råderummet ift. at undervise mod kompetence
Handlekompetence	<ul style="list-style-type: none"> at kunne tage stilling at se noget ‘på den ene og på den anden side’ 	<ul style="list-style-type: none"> at tilbyde mere end en bekendtgørelse
Læringsteoretisk kompetenceforståelse	<ul style="list-style-type: none"> at være nysgerrig (på sig selv) 	<ul style="list-style-type: none"> at skabe varierende læringsrum

	<ul style="list-style-type: none"> • at lære at lære • at være den reflekterende praktiker 	<ul style="list-style-type: none"> • at være facilitator på refleksionsprocesser
Kompleksitetshåndterende kompetenceforståelse	<ul style="list-style-type: none"> • at kunne håndtere kompleksitet • at kunne se og udfolde dilemmaer 	<ul style="list-style-type: none"> • at være facilitator fremfor specialist • at køre solo som følge af manglende afstemthed

Tabel 1 Kompetenceforståelsens indflydelse på råderum

Således bliver oplevelsen af, hvad kompetence er, og dermed hvad slutmålet med uddannelsen bør være, influerende på undervisernes oplevelse af råderummet. Det kan indeholde muligheder, der handler om frihed til selv at vælge og ligefrem at tilbyde mere end en bekendtgørelse, og det kan indeholde problemer med at skabe en fælles afstemthed, da hver underviser er fri til at køre solo og selv vurdere, hvad der er relevant. Det er utakter, der præger undervisernes beskrivelser af kompetence og deres oplevelse af råderummet. Men enkelte elementer går igen i undervisernes kompetenceforståelser. Det drejer sig om evnen til at udfolde og håndtere dilemmaer. Dette træder frem som et væsentligt aspekt af kompetence. Og så er der et andet aspekt af kompetencen, som også er et fællestræk i undervisernes beskrivelser; kompetencen synes at komme til syne der, hvor viden netop bruges, og hvor man evner at tage stilling, udøve fagligt skøn eller dømmekraft. Denne del beskrives og analyseres nærmere i den følgende del af analysen.

4.2. Viden

Som tidligere omtalt er undervisernes beskrivelse af kompetence relateret til vidensbegrebet. Denne del af analysen vil derfor beskæftige sig med vidensbegrebet, som det blev præsenteret i afsnit 3.6 *Viden* og se nærmere på, hvad viden er og bliver til i undervisningen af pædagogstuderende og afslutningsvist undersøge, hvad forholdet mellem viden og kompetence er.

Nedenstående citat giver et indblik i de forhold, som synes at være betydningsfulde i undervisernes beskrivelse af, hvad viden er:

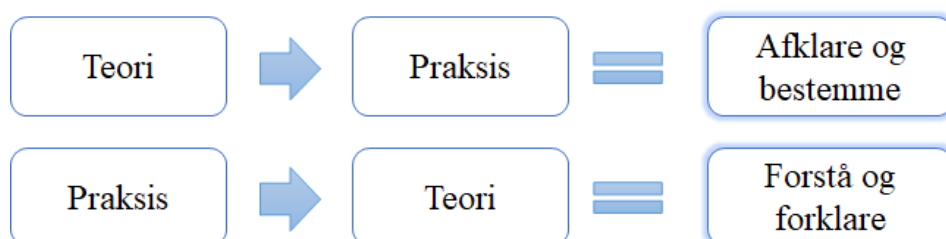
Altså, det der med at koble noget teori til noget praksis, at have brugt lidt tid på, at blive lidt præcise om det, vi mener. Jeg tror på, at den øvelse gør, at når man så bliver praktiker, så går man jo ikke og læser bøger på den måde, og lige laver en lille analyse inden man laver noget, men man har en eller anden stilladsering for at tænke sådan. At bruge sin viden, nu og her, når to børn er kommet op at skændes, eller et eller andet. At det bliver installeret i deres kroppe af praksis, det at man har arbejdet sådan.

(Bilag 11, l. 30)

De væsentlige forhold er 1) Teori og praksis kan/skal kobles, 2) viden kan/skal 'bruges', og der er forskel på, hvor og hvordan viden bruges, og 3) viden kan være forbundet med en kropslighed. Den følgende del af analysen vil tage udgangspunkt i disse forhold.

4.2.1 Teori og praksis kan kobles

Det første punkt, at teori og praksis skal kobles, kommer til udtryk på to måder; koblingen fra praksis til teori, hvor det handler om at forstå og forklare praksis, og koblingen fra teori til praksis, hvor det handler om at afklare og bestemme handlinger i praksis, illustreret i nedenstående figur:



Figur 1 Koblinger mellem teori og praksis

Et eksempel på koblingen fra praksis til teori kommer fra Helene, der svarer på, hvordan de studerende bruger deres viden:

Så de afleverer simpelthen en film, som de så drøfter i deres studiegrupper, og de har den med til en vejledning, hvor vi drøfter de forskellige film. Og teoretiserer over dem og kigger på hvad, der er på spil i de film, som de selv har lavet. Så det er i hvert fald en måde, hvor de meget tydeligt kobler deres praksis med noget teori, som gør dem klogere på den praksis de er i.

(Bilag 10, l. 14)

Aktivitetens form er præget af en tydelig afstand til praksis, hvor filmen analyseres på baggrund af noget teori, og formålet er at blive klogere på, hvordan praksis kan beskrives og forklares. Det er altså *episteme*, der kendetegner koblingen fra praksis til teori, og der er tale om at kunne forstå og forklare praksis. Der medfølger ingen handlingsanvisninger i denne viden, men der udvikles en viden om, hvad der kan forklare handlinger i praksis, og de studerende udvikler en viden, som 'gør dem klogere på den praksis, de er i'.

Det forholder sig lidt anderledes med forståelsen af viden i den anden form for kobling - fra teori til praksis, her beskrevet af Astrid:

Altså hvordan kobler jeg, hvis jeg har læst om anerkendelse, hvis jeg har læst om barnets udvikling, hvordan kobler jeg så den viden jeg har om det, til at jeg i min handling tager højde for, hvad er det egentlig, jeg har med at gøre her. Hvordan skaber jeg, hvis man er i praktik, en aktivitet for barnet som favner den udvikling, som jeg tænker, ud fra min fag-faglige viden, hvordan skaber jeg så en aktivitet, hvor jeg tænker, at jeg kan aktivere barnet ind i den udvikling, som jeg tænker, vil være hensigtsmæssig ud fra den viden, jeg besidder.

(Bilag 9, l. 76)

I ovenstående uddrag bliver koblingen fra teori til praksis beskrevet, hvor viden om anerkendelse eller barnets udvikling - en fag-faglig viden der opnås ved at læse om emnet - er noget, der i relation til handlingen skal tages 'højde for'. Her tyder det på, at en teoretisk viden (om anerkendelse eller barnets udvikling) forventes at være til stede, når der skal besluttes, hvordan der skal handles. Denne viden skal fortælle noget om, hvad 'jeg har med at gøre her', som Astrid formulerer det. Den teoretiske viden hjælper altså til at afklare, hvad der er på spil i handlingen, og dermed hvad der skal tages højde for. På denne måde fungerer den teoretiske viden som en generel viden, der fortæller noget om handlemuligheder. Så her kan koblingen fra teori til praksis være et udtryk for den teoretiske videns bidrag til forståelsen af handlemuligheder.

I ovenstående eksempel bliver den teoretiske videns bidrag til handlingen dog også sat i relation til at skabe noget - nemlig en aktivitet for barnet, og det kan næsten virke som om, at den teoretiske viden alene skal bestemme handlingen i praksis: 'Hvordan skaber jeg en aktivitet ud fra min fag-faglige viden, som er hensigtsmæssig for barnets udvikling?' Eksemplet uddybes ikke yderligere i

interviewet, hvorfor det ikke er muligt at komme nærmere en forståelse af, hvorvidt den teoretiske viden alene menes at bestemme handlingen, eller om der vil være andre vidensformer, f.eks. i form af techne, til stede for at kunne skabe en målrettet aktivitet - og i hvilken kontekst aktiviteten i øvrigt skabes.

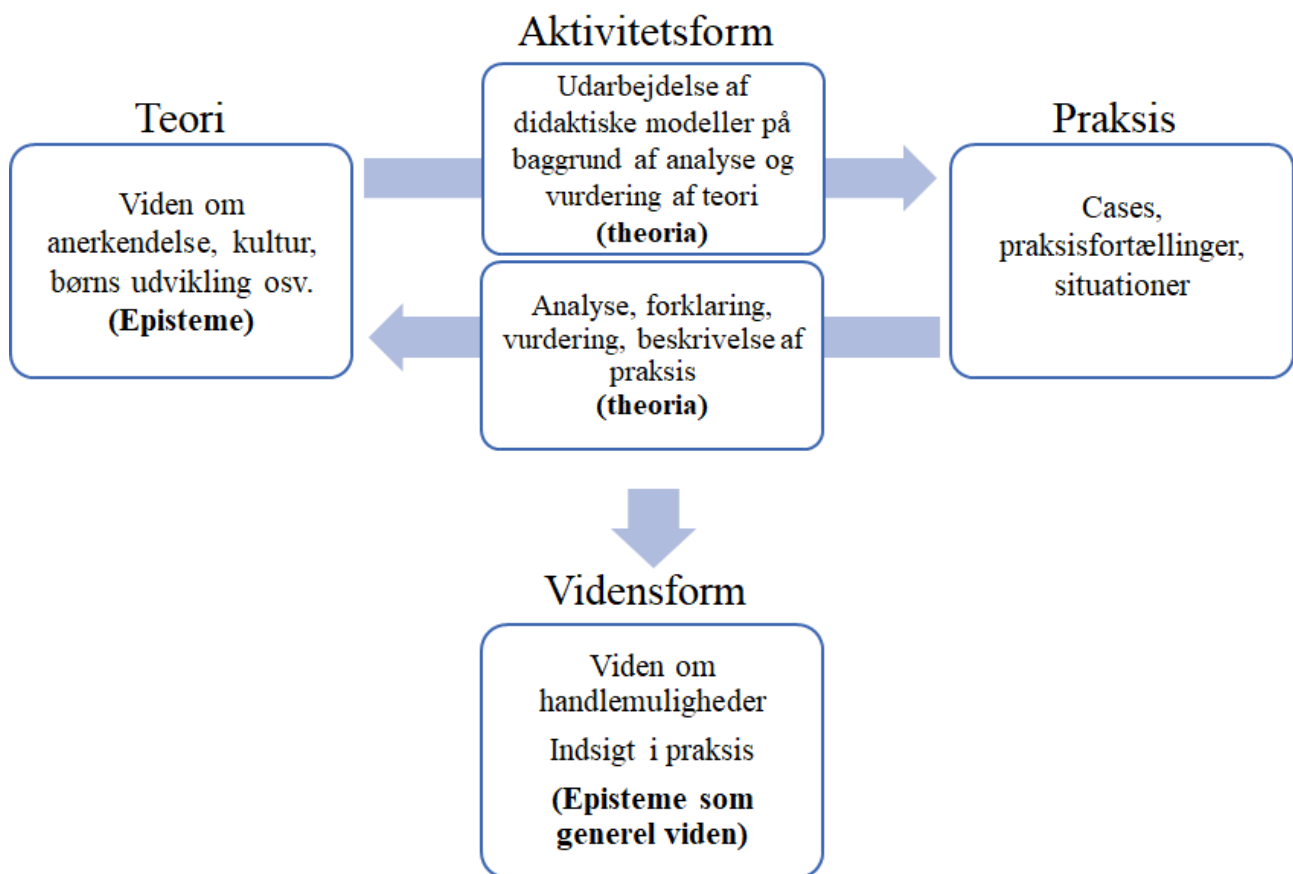
Der er dog andre eksempler på, at den teoretiske viden kan siges at være bestemmende for handlingen. Det er dog kun 'forestillede' handlinger, der er tale om. Det kan nemlig forekomme i de situationer, hvor de studerende skal planlægge aktiviteter og f.eks. benytter didaktiske modeller. Helene påtaler den udfordring der kan være forbundet med, at de studerende skal arbejde med at lave aktiviteter for borgere/brugere/børn, når de ikke er i praksis:

Helt konkret kan jeg nogle gange stå med de der didaktiske modeller, som de studerende har lavet på baggrund af det kompetencemål. Og så kan jeg tænke om det, at det er rigtig nok, at de har taget udgangspunkt i noget teori, som beskriver, at det her skal man gøre på den her måde. Men med det jeg kender til praksis, så vil der opstå en masse udfordringer i kølvandet af det.[...] Så jeg kan nogle gange tænke, at det bliver sådan pseudo. Ja teorien siger, at det her vil virke, men med det jeg kender til praksis, så er jeg i tvivl, om det er så simpelt. Altså det bliver for simpelt, på en eller anden måde.

(Bilag 10, l. 128)

Den teoretiske viden, som den bliver brugt i de didaktiske modeller, er 'rigtig nok', og de studerende viser dermed, at de kan bruge den teoretiske viden. Men som underviseren påpeger, så vil der være 'udfordringer i kølvandet af det'. De forestillede handlinger, som de didaktiske modeller kan indeholde, har ikke blik for praksis' særegne karakter, og resultatet bliver for 'simpelt' eller 'pseudo'. Men aktivitetsformen er heller ikke kendetegnet ved hverken poiesis eller praxis. De didaktiske modeller, som de studerende har lavet, er baseret på nogle kompetencemål og dernæst udarbejdet med baggrund i noget teori. Der er altså ingen deltagelse i praksis, og det er en ren analytisk proces at udarbejde de didaktiske modeller. Dermed er det aktivitetsformen theoria, der kendetegner processen med koblingen fra teori til praksis.

Ovenstående kan udtrykkes i følgende figur over koblinger mellem teori og praksis:



Figur 2 Aktivitets- og vidensform i koblingen mellem teori og praksis - *theoria*

Uanset kobling, om den er gående fra teori til praksis eller omvendt, så vidner aktivitetsformen om, at koblingen mellem teori og praksis er et udtryk for arbejde med en viden, der er og forbliver en teoretisk viden.

4.2.2 Viden skal bruges, men kan bruges forskelligt

At viden kan *bruges*, knytter sig til ovenstående med koblingen mellem teori og praksis. Som Sofie udtrykker det i det indledende citat, så bliver aktiviteterne med koblingen mellem teori og praksis en stilladsering i at kunne bruge sin viden. De studerende skal altså øve sig i at bruge sin viden i relation til 'noget'. Dette 'noget' er ofte forskellige praksiseksempler i form af cases og lignende. Disse eksempler på at knytte viden til nogle specifikke situationer, bliver nævnt gentagne gange af underviserne (bilag 11, l. 86; bilag 10, l. 70; bilag 9, l. 78). Viden skal altså bruges i relation til noget - en situation.

Jeg arbejder meget håndværksmæssigt med dem. Jeg synes de har brug for at skulle røre ved det. At skulle prøve at sætte sig ind i det. Skulle prøve at sætte sig ind i, at bruge den forskningsbaserede viden til at gøre noget i praksis, til at belyse en eller anden problemstilling i praksis.

(Bilag 9, 1.46)

Situationen kan altså være nogle problemstillinger, der findes i praksis, og som skal belyses via den forskningsbaserede viden. Det kan også være at få øje på noget i praksis, som efterfølgende skal analyseres med teoretiske begreber:

Og det handler om, at de skal få øje på nogle værdier, nogle normer og nogle beskrevne måder, de gør tingene på derude. Også nogle ubeskrevne ting, ubevidste ting. Som de så skal trække frem og bruge til analyse. Så de skal bruge Scheins begreber til at analysere deres praksis. Så her får man ligesom øje på nogle ting.

(Bilag 10, 1. 10)

Den teoretiske viden skal altså bruges i forhold til nogle konkrete situationer, ofte via cases, praksisfortællinger eller lignende. Astrid omtaler brugen af cases “som en måde at have praksis inde” (bilag 9, l. 80) og uddyber om deres muligheder: “Det bliver et eksperimenterende rum, som man ikke kan have ude i praksis, for man ville jo ikke kunne have de snakke ude i praksis, som vi ville kunne have inde i klassen” (bilag 9, l. 82). De studerende kan få adgang til praksis via eksempler i cases med en afstand, der giver dem mulighed for at eksperimentere. Her bruger de en teoretisk viden. De øver sig på at belyse problemstillinger og analysere med teoretiske begreber. Denne måde at arbejde på medfører, at de studerende “oparbejder en analytisk kompetence og en vurderende kompetence”, som Astrid siger (bilag 9, l. 86).

At viden kan *bruges forskelligt*, handler i høj grad om forholdet mellem uddannelsesinstitution og praksis og de handlinger, der finder sted i disse forskellige kontekster.

Når man går til det pædagogiske felt, så er der det, man gør i praksis, og så er der alle grundene til, at man gør det. Og det er jo alle grundene man arbejder rigtig meget med, synes jeg, når man arbejder i undervisningen på pædagoguddannelsen.

(Bilag 10, 1.8)

Man 'gør' altså noget i praksis, og på uddannelsen arbejder man med grundene dertil. Helene forklarer videre, hvordan hun har et sociologisk perspektiv på det pædagogiske arbejde, og derfor ønsker at levere et begrebsapparat til de studerende, der kan bidrage til at analysere og forstå den pædagogiske praksis bedre ved "at gå lidt bag om pædagogisk praksis" (bilag 10, l. 8). Der er dermed en tydelig distinktion mellem uddannelse og praksis, hvor uddannelsens vidensområde relaterer sig til en baggrundsviden om det, man 'gør' i praksis, og har til hensigt at kunne forklare og analysere for at forstå den pædagogiske praksis. Den teoretiske videns formål er tydelig i dette eksempel, hvor analyse, forståelse og forklaringer er i centrum. I dette tilfælde skal teoretisk viden altså *bruges* på uddannelsen, fordi dette gør det muligt at gå bag om den pædagogiske praksis og opnå en forståelse herfor.

Der er nogle særlige muligheder for at bruge den teoretiske viden på uddannelsen. Nogle muligheder, der ikke findes på samme måde i praksis:

Den her fag-faglige og nørdende tendens, man måske kan have inde på en videregående uddannelse, den er svær at få tid til, fordi det bliver meget den der: "Jeg skal skynde mig at tænke over, hvad der kan være den smarteste handling, og så skal jeg handle"

(Bilag 9, l. 22)

Den 'fag-faglige og nørdende tendens', der er til stede på uddannelsen, er udtryk for en særlig aktivitetsform; *theoria*. Denne aktivitetsform bidrager med nogle helt særlige muligheder, da der er afstand til praksis, hvilket skaber mulighed for at 'udvikle den akademiske tænknings leg', som Saugstad formulerer det (se afsnit 3.6 *Viden*). Nørderiet er altså den akademiske tænknings leg, hvor man kan bruge sin teoretiske viden uden at blive forstyrret af uforudsigeligheden og kompleksiteten i praksis. Og desuden har *theoria* den fordel, at; "du gør ingen skade, du øver dig i at aktivere din viden", som Astrid pointerer (bilag 9, l. 80).

Theoria står i kontrast til de handlinger, der karakteriserer praksis. Her skal man nemlig 'skynde sig at tænke' og så handle. Sofie beskriver det således:

Og så tror jeg, det der med, at pædagogfaget er præget af handlehurtighed. Det er ikke et ord måske.. Man skal handle, nu og her. Man skal hele tiden reagere. Fordi relationer og dynamikker hele tiden er i spil, ikke? Det er en proces, der hele tiden forandrer sig.

Så skal man hele tiden kunne forholde sig til noget impulsivt. Altså, man skal hele tiden kunne håndtere noget, man ikke har planlagt.

(Bilag 11, l. 120)

Handlinger i praksis adskiller sig fra handlinger på uddannelsen ved, at de er 'hurtige' og befinder sig i noget, der hele tiden 'forandrer sig'. I praksis skal man 'skynde sig at tænke', og 'man skal hele tiden håndtere det, der ikke er planlagt'. Komplexiteten, uforudsigeligheden og den evige foranderlighed er det, der kendetegner undervisernes beskrivelser af praksis, og som i særdeleshed adskiller sig fra uddannelsens mulighed for fordybelse og nørderi. De karakteristika, der kendetegner praksis i undervisernes beskrivelser, er også netop det, der kendetegner det praktiske livsområde, som Aristoteles beskriver det (jf. afsnit 3.6 *Viden*). Dette område, og den tilhørende praktiske viden, er uforudsigelig, erfaringsbaseret og stiller krav om at kunne vurdere behovet for handling i den konkrete situation - 'man skal handle - nu og her', siger Sofie i ovenstående.

I undervisernes optik er der altså en væsentlig forskel på de livsområder, som hhv. uddannelsesinstitution og praksis repræsenterer. De beskriver aktivitetsformen for uddannelsesinstitutionen som *theoria*, og omvendt bliver praksis beskrevet med nogle karakteristika, som kendetegner den praktiske videns livsområde og aktivitetsform.

De fordele, som uddannelsen tilbyder, er at kunne komme bagom, komme i dybden og nørde det pædagogiske felt. Måden, hvorpå *theoria* udspiller sig, bliver ofte i relation til casearbejde, praksisfortællinger, praksisbesøg og lignende, og dette fungerer altså som en form for stilladsering for at kunne bruge sin viden i en situation.

4.2.3 Viden kan være kropslig

Et sidste tema, der fremtræder omkring viden, er kropslighed. Der er ikke samme omfang af beskrivelser af dette i det empiriske materiale, men de beskrivelser der er, tyder på, at kropslighed er et betydningsfuldt tema. Det er særligt Helene og Sofie, der nævner noget om dette.

Sofie har bemærket, hvordan tidligere studerende udvikler en 'professionel attitude' som kommer til udtryk i deres kroppe. Hun er undrende overfor, hvordan dette sker, og hvordan uddannelsen er med til at forme denne krop:

Jeg kan jo mærke studerende, gamle studerende. Så kommer jeg ud og møder dem i andre sammenhænge. Som praktikvejleder eller privat. Så har de ligesom fået sig sådan en professionel attitude, man næsten kan mærke. Man kan næsten se på deres krop, den måde de møder mig på. En hel, hel anden. Og hvad er det, der installeres der, og hvordan har deres uddannelse været med til det? Altså, hvad er det de har brugt fra uddannelsen?

(Bilag 11, l. 114)

I forlængelse af hendes beskrivelse af den 'handlehurtighed', hun oplever at praksis er præget af (se ovenstående afsnit), siger hun, at hun forestiller sig, at det pædagogiske arbejde "bliver sådan en kropslig praksis. At man handler intuitivt" (bilag 11, l. 120). Hendes oplevelse af viden i praksis er altså forstået som en viden, der er 'installeret' i de studerendes kroppe. Empirien siger ikke meget mere om den kropslige viden, som den beskrives at være i praksis. Den efterlader nærmere et åbent spørgsmål, som Sofie formulerer; 'hvad er det, der installeres, og hvordan har uddannelsen været med til det?'

Men den kropslige viden bringes også i spil i uddannelsen. Både Helene og Sofie beskriver nogle erfaringer, de har gjort sig med at arbejde med kroppen i undervisningen af de studerende. Helene siger:

Jeg tror det betyder rigtig meget, fordi jeg tror, at det gør noget helt fuldstændigt unikt, det der med at arbejde for eksempel i drama, lige pludselig at spille rollen som den borger, der bliver udsat for et eller andet. Det kan både være positivt eller negativt, det kan både være lykkelige situationer eller ulykkelige situationer. Men de ligesom prøver at sætte sig ind i det, det er ikke kun empati, men at de prøver at arbejde kropsligt med, hvordan føles det her. Så vi er inde og arbejde med nogle elementer i den pædagogiske praksis, som vi faktisk ikke rigtig har ord for, men som kan erfares og udvikles gennem det at arbejde æstetisk med det, som vi ikke kan arbejde med gennem en sproglig analytisk tilgang.

(Bilag 10, l. 114)

Helene oplever, at æstetiske læreprocesser, her i form af drama, giver nogle unikke muligheder for at arbejde med nogle emner og forståelser, der ikke kan læres gennem en sproglig, analytisk tilgang. Drama skaber mulighed for at de studerende kan *erfare* og føle noget i egen krop. Sofie nævner også

det særlige ved denne form for aktivitet i forbindelse med et rollespil, hun havde fået de studerende til at lave omkring anerkendelse:

Og det viste de så for hinanden, og det gav anledning til dialog. Hver gang nogen havde vist det, så snakkede vi om, hvordan det var anerkendelse, og hvori blev det svært.

(Bilag 11, l. 68)

Her oplevede hun, at hun og de studerende havde nogle gode drøftelser om kompleksiteten i situationen, som rollespillet udspillede sig henover, og at de studerende lærte noget vigtigt:

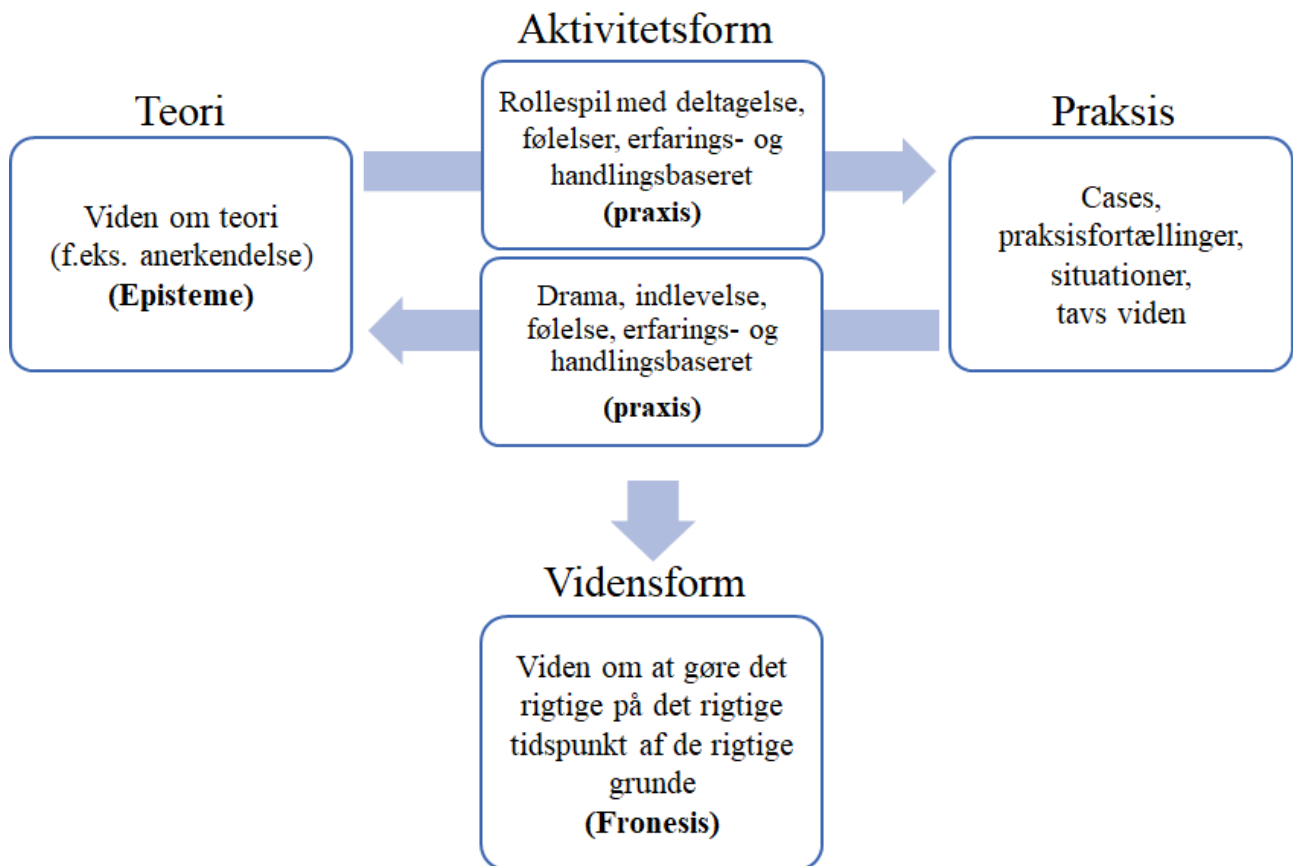
På den måde fik vi jo det perspektiv med, at der er følelser i det pædagogiske arbejde, også når man arbejder med en anerkendende tilgang. Der er rigtig mange personlige følelser, som man også, på en eller anden måde, skal forholde sig til.

(Bilag 11, l. 68)

Både Helene og Sofie lægger vægt på de studerendes følelser. Drama og rollespil tillader altså de studerende at føle og erfare noget på egen krop, og dette giver de studerende mulighed for at lære noget, der er komplekst, og som der ikke rigtig findes ord for. Følelser handler både om at kunne indtage borgerens perspektiv/følelse og om at mærke egne følelser i relation til den handling, der udspiller sig (f.eks. at være anerkendende overfor et barn, man ikke 'føler' for at hjælpe, se bilag 11, l. 68).

Den kropslige erfaring, som drama og rollespil tillader, relaterer sig på sin vis til den praktiske viden. Denne er netop erfaringsbaseret og foranderlig, der er ingen lovmæssigheder, men blot sandsynligheder forbundet med den praktiske viden, og dens aktivitetsformer kommer til udtryk som enten *poiesis* eller *praxis*. I eksemplet med rollespillet skal de studerende handle anerkendende på en situation, hvor en dreng skubber en anden (se bilag 11, l. 68). Handlingerne, der udspilles i rollespillet, er ikke givet på forhånd, og situationen er præget af muligheder og sandsynligheder - ikke lovmæssigheder. Det er dermed *praxis*, som aktivitetsform, der synes at være det bærende i undervisningen med rollespillet. Den viden, som rollespillet indbyder til at udvikle, handler om at kunne 'gøre den gode handling'. Formålet er altså ikke alene at lære, hvad anerkendelse er, som det kan beskrives og forklares med episteme. Men nærmere er det at lære at "handle på den rigtige måde,

på det rigtige tidspunkt og af de rigtige grunde” (jf. afsnit 3.6 *Viden*). Formålet med viden i denne aktivitet er altså på linje med formålet for fronesis. Nedenstående figur illustrerer eksemplet med rollespillet:



Figur 3 Aktivitets- og vidensform i koblingen mellem teori og praksis - praxis

En teoretisk viden om anerkendelse er udgangspunktet for at arbejde med rollespillet. Gennem deltagelse i rollespillet afprøves og erfares handlinger i en aktuel, uforudsigelig situation, hvor formålet er at gøre det rigtige på det rigtige tidspunkt. Efter hvert rollespil indgår de studerende og underviseren i dialog om, hvordan det viste rollespil var et udtryk for anerkendelse. Heri opstår der en distance til selve rollespillet, hvor en analyserende aktivitet skal sætte fokus på, hvordan anerkendelse kom til udtryk og hvori udfordringerne kunne ligge. Her er aktivitetsformen *theoria i spil*, da rollespillet nu skal analyseres og belyses - ‘hvordan var det anerkendelse, og hvor blev det svært?’ De benytter sig nu her af den tidligere beskrevne kobling fra praksis til teori (se figur 2). Her lægger de studerende afstand til rollespillet og analyserer deres oplevelser udefra, hvorefter et nyt

rollespil udspiller sig. Der sker altså en vekslen mellem udførelse af rollespil, hvor aktivitetsformen synes at bære præg af praxis, efterfulgt af en afstand til rollespillet, hvor theoria kommer i spil.

4.2.4 Forholdet mellem viden og kompetence

Viden, det kan de jo tilegne sig, men det bliver jo først en kompetence, tænker jeg, når de kan bruge det ude i deres praksis, i en eller anden forstand.

(Bilag 10, l. 62)

Dette er et centralt aspekt af forholdet mellem viden og kompetence, og noget underviserne alle beskriver; viden skal bruges, og den skal bruges i praksis. I ovenstående citat menes der 'ude i praksis', men praksis kan, som tidligere omtalt, også være et udtryk for at have 'praksis inde' på uddannelsen i form af cases eller lignende. Som det allerede fremgik af første del af analysen, så er viden knyttet til kompetence. Kompetencen kommer af en evne til at bruge sin viden - på uddannelsen eller i praksis. Hvilken 'forstand', at viden så skal bruges i for at blive til kompetence, afhænger af kompetenceforståelsen. Dette illustreres i tabel 2.

Handlekompetence	Læringsteoretisk	Kompleksitets- håndterende
Viden om, at noget er bedre end andet, skal indgå i de faglige drøftelser med kolleger og i evnen til at tage stilling forud for handlingen	En generel viden skal afklare handlemuligheder og indgå i refleksioner over, hvad der anses for at være den mest autentiske handling	En faktuel (begrebsmæssig) viden skal bidrage til indre kompleksitet, som en forudsætning for at kunne håndtere dilemmaer

Tabel 2 Forholdet mellem viden og kompetence

I et dannelseperspektiv skal viden bruges til at vurdere, hvad der er det gode at gøre. I et læringsteoretisk perspektiv er det viden om egen læring og refleksion såvel som en generel teoretisk viden, der skal bruges, så kompetencen i form af en reflekterende praktiker kan udvikles. Endelig skal viden i en kompleksitetshåndterende kompetenceforståelse bruges til at begribe og håndtere dilemmaer og kompleksiteten i det pædagogiske arbejde.

Det, der viser sig på baggrund af ovenstående afsnit om viden, er, at den viden, der skal bruges, er en *teoretisk* viden. Det er aktivitetsformen *theoria*, der kendetegner koblingen mellem teori og praksis, og denne kobling bliver en stilladsering for at 'tænke sådan' - at 'bruge sin viden, nu og her'. De koblinger, som de studerende øver sig i at lave på uddannelsen, fungerer altså som en form for stilladsering for at kunne bruge den teoretiske viden i relation til handlingen. Baseret på dette er det altså nødvendigt med en teoretisk viden, der kan og skal bruges, for at der kan være tale om kompetence - og dette uanset hvilken kompetenceforståelse, der er tale om.

Der opstår dog usikkerhed omkring forholdet mellem viden og kompetence, når det handler om den kropslighed, som Helene og Sofie fremhæver. Begge gør de opmærksom på, at den læring, der finder sted i forbindelse med de kropslige aktiviteter som rollespil og drama, er anderledes end den læring, der karakteriserer de mere sprogligt analytiske aktiviteter. De kropslige aktiviteter genererer en kropslig viden, der udspringer af følelser og erfaringer i selve aktiviteten, og denne viden kan beskrives som *fronesis*. Det er dog uklart, hvordan og i hvilke sammenhænge, at *fronesis* kan bruges, og dermed om forholdet mellem viden i form af *fronesis* knytter sig til kompetence på andre måder, end viden i form af *episteme* gør.

4.2.5 Delkonklusion

Viden i undervisningen af de pædagogstuderende er i de ovenstående beskrivelser i langt overvejende grad en teoretisk viden. Det viser sig i begge former for koblinger mellem teori og praksis, som er en betydningsfuld del af undervisningen af pædagogstuderende. Det er teori i form af begreber, der kendetegner den viden, der skal bruges i disse koblinger, og aktivitetsformen er præget af *theoria*, hvormed viden forbliver en teoretisk viden. Dette medfører visse vanskeligheder, da det kan generere en *pseudoviden* om at skabe aktiviteter, da den teoretiske viden menes at kunne begrunde handlinger - hvilket ikke er dens formål.

Det forholder sig lidt anderledes med de kropslige aktiviteter, som rollespil og drama. Her er der nogle aktivitetsformer, der bærer præg af *praxis*, og et formål der handler om at lære, hvad der er det rigtige at gøre - altså en *fronesis* viden. Med inddragelse af aktivitetsformen *praxis* opstår der tilsyneladende nogle særlige muligheder for at arbejde med de studerendes kompetenceudvikling, hvor følelser og kropslige erfaringer bidrager til andre muligheder for læring. Hvordan *fronesis* så bruges, giver empirien ikke svar på.

På uddannelsen er der nogle særlige muligheder for at arbejde med teoretisk viden. Muligheden for at eksperimentere, nørde og fordybe sig i dilemmaer, cases og problemstillinger adskiller sig fra det, der kendetegner praksis. Praksis beskrives nemlig med handlehurtighed. Heller ikke her gav empirien tilstrækkelige informationer, og det lykkedes dermed ikke at svare på, hvad underviserne forstår ved viden i tilknytning til de handlinger, de beskriver praksis med. Det er således ikke muligt at vide, om de forstår de hurtige handlinger som et resultat af en 'hurtig tænkning', der er baseret på episteme, eller om den hurtige tænkning indeholder andre vidensformer.

Endelig blev forholdet mellem viden og kompetence afklaret: Viden er noget der skal bruges, og ved at øve sig i at bruge den teoretiske viden i nogle praksis-lignende situationer, så bliver det en stilladsering for at bruge teoretisk viden i praksis, hvilket er et udtryk for kompetence. Hvordan denne viden skal bruges, afhænger af kompetenceforståelsen.

5. Diskussion

Den følgende diskussion vil tage fat i tre forhold ved analysen, som på hver sin måde kræver nærmere diskussion førend det er muligt at konkludere på specialets problemformulering. Det drejer sig først og fremmest om kvaliteten af det empiriske materiale. Som det blev nævnt i afsnit 2.2 *Livsverdensinterview*, så har transskriberingen vist visse problemer med at komme tæt på de fænomener, som der er undersøgt i nærværende speciale. Derfor diskuteres kvaliteten af interviewene indledningsvis. Dernæst uddybes de problemstillinger, der knyttede sig til koblingen fra teori til praksis, hvor det viste sig vanskeligt at beskrive, hvad viden var i eksemplet med anerkendelse. Dette diskuteres i lyset af nogle alternative begreber; foreskrivende og beskrivende teori. Slutteligt sættes der fokus på kompetencebegrebet og de implikationer, dette begreb medfører set i lyset af den indledningsvist præsenterede distinktion mellem to forskellige uddannelsestraditioner. Dette uddybes med Daniel Tröhlers analyse og diskussion af kompetencebegrebet i forhold til dannelsen i Tyskland (Tröhler, 2011).

Efter diskussionen vil jeg konkludere endeligt på problemformuleringen.

5.1 Interview

I forhold til kvaliteten af den anvendte empiri må det påpeges, hvilke vanskeligheder jeg har haft som interviewer ved at lave et såkaldt livsverdensinterview, som det er beskrevet i afsnit 2.2 *Livsverdensinterview*. I bearbejdningen af empirien bliver det hurtigt tydeligt, at der er mange beskrivelser, som er mere refleksive end før-refleksive. Den før-refleksive bevidsthed er væsentlig i et fænomenologisk perspektiv (Lindhardt, 2014, s. 3 f.) hvilket har vist sig vanskeligt at få frem i forbindelse med udførelsen af interviewene i dette speciale. I flere situationer taler interviewpersonerne om deres holdninger og nogle generelle betydningsbærende elementer for deres undervisning. Men det er ikke lykkedes mig at 'opdage' dette i selve interviewet, hvorfor jeg ikke har kunnet stille de spørgsmål, som ville give anledning til 'tykke' beskrivelser af de fænomener, jeg har ønsket at undersøge. Særligt interviewet med Astrid giver udfordringer. Her bliver det gentagne gange en teoretiseren over og holdninger til undervisningen, der træder frem i interviewet. Desuden er der nogle modsætninger i hendes beskrivelser - både i relation til hendes egne beskrivelser, og i relation til de andres - som ikke bliver udfoldet i interviewet. Spørgsmålene i interviewene er i mange

situationer for brede, og følger i højere grad interviewpersonernes dagsorden end interviewguiden. Det bliver tydeligt i transskriberingen af materialet, at der mangler spørgsmål, der stiller skarpt på interviewpersonernes oplevelse af de samme fænomener.

De empiriske data i dette projekt giver dermed ikke tilstrækkelig adgang til den livsverden, hvori de fænomener, som jeg ønsker at undersøge, findes. Dette er en væsentlig betragtning i forhold til at kunne tale om kvaliteten og validiteten af dette speciales findings. I relation til undersøgelsens videnskabsteoretiske afsæt bliver det også vanskeligt at holde fast i den fænomenologiske tilgang gennem analysen, da de empiriske data ikke leverer tilstrækkelig information. Dermed bliver det den hermeneutiske fortolkende tilgang, der præger store dele af analysen.

5.2 Koblinger mellem teori og praksis

I analysen optræder viden i forbindelse med koblingen mellem teori og praksis. Der er i den forbindelse konnotationer af en forståelse af viden, der menes at kunne være bestemmende for praksis. Dette forhold blev dog ikke undersøgt i dybden, da empirien ikke gav tilstrækkelige informationer hertil. Et andet perspektiv på koblingen ‘fra teori til praksis’ og ‘fra praksis til teori’ kan være et konstruktivt bidrag til at forstå, hvori udfordringen i denne kobling ligger. Det drejer sig om hhv. foreskrivende og beskrivende pædagogisk teori. Peter Østergaard Andersen sætter fokus på dette i et bidrag til *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (Andersen, 2017b). Den foreskrivende teori opstiller nogle retningslinjer, det værende sig af politisk, praktisk, filosofisk, etisk karakter, som udstikker retningen for det, “man kan vælge at gøre under givne omstændigheder” (Andersen, 2017b, s. 97). Den beskrivende teori er omvendt optaget af beskrive det, der kendetegner den pædagogiske praksis samt de resultater, der følger af pædagogiske processer. Andersen (2017b) fremhæver behovet for at gøre sig klart, at pædagogik indeholder foreskrivende såvel som beskrivende teorier, og at denne sondring er nødvendig at fastholde (Andersen, 2017b, s. 98 ff.).

I analysen er koblingen fra praksis til teori illustreret med de studerendes arbejde med nogle filmklip, de selv har lavet fra deres praksis (se s. 63). I den forbindelse er hensigten, at de skal analysere deres klip og lave en kulturanalyse med baggrund i Edgar Scheins begreber, og på den baggrund ‘blive klogere på’ deres praksis. Scheins begreber fungerer i dette eksempel dermed som en beskrivende teori, der kan bruges til at analysere kulturen i de institutioner, som de studerende er i praktik i. Eksemplet med de studerendes anvendelse af viden om anerkendelse, som et eksempel på en kobling

fra teori til praksis (se side 64), kan siges at illustrere forventningen til den foreskrivende teori. Anerkendelse handler mere om, hvordan pædagogen bør være i sit samspil med barnet/borgeren, end det handler om at beskrive, forstå og forklare det, der kendetegner pædagogens handlinger. Dette foreskrivende aspekt af anerkendelsesbegrebet kan forklare, hvorfor Astrid mener, at denne viden skal anvendes til at skabe en aktivitet for barnet.

Men uanset om der arbejdes med foreskrivende eller beskrivende teori, så er vidensformen stadig knyttet til livsområde og aktivitetsform. Når livsområdet er det teoretiske og aktivitetsformen er *theoria*, så forbliver en foreskrivende teori en generel viden, der bidrager til forståelsen af handlemuligheder, men den kan ikke bestemme handlingen. I sig selv giver det visse vanskeligheder, at det pædagogiske felt er præget af foreskrivende og beskrivende teorier - særligt hvis der ikke sondres mellem dem. I rapporten fra Brobygningsprojektet (Haastrup et. al., 2013) var der netop forskel på de studerendes og undervisernes forventninger til og forståelse af teori, hvor de studerende i flere tilfælde forventer teori af foreskrivende karakter, og underviserne omvendt forbinder teori med særligt den beskrivende art. Denne sondring er ifølge Hastrup et al. (2013) ikke eksplicit i pædagoguddannelsen. Det kompliceres så yderligere af Aristoteles' vidensformer, da skelnen mellem den teoretiske og den praktiske viden gør den foreskrivende og den beskrivende teori til to sider af samme sag; de er begge teoretisk viden, der knytter sig til teoretiske livsområde, hvor deres 'brugsværdi' i praksis forbliver en generel viden. Men i relation til at forstå de koblinger, som underviserne forbinder men en øvebane i at bruge viden, så bidrager distinktionen mellem den foreskrivende og den beskrivende teori til at forstå, hvordan de to typer af koblinger adskiller sig fra hinanden.

5.3 Kompetence i pædagoguddannelsen

I analysen træder der tydeligt varierende kompetenceforståelser frem, som knyttes til kompetenceforståelser, som de blev præsenteret med Peter Hougaard Madsens fremstilling (jf. kap. 3. *Teori*). Disse forståelser bidrager til at kunne knytte nogle begreber på undervisernes beskrivelser. Men som det kort blev omtalt i problemfeltet, så er selve kompetencebegrebets indtog i den danske uddannelsestradition ikke nødvendigvis problemfrit. Som det allerede blev nævnt i afsnit 1.2 *Kompetencebegrebets indtog*, har PISA målingerne givet visse udfordringer, da de ikke tager hensyn til varierende uddannelsestraditioner og kulturer. Netop PISA er i centrum for Daniel Tröhlers analyse

af forholdet mellem dannelse og kompetence, og dette vil være afsættet for en nærmere diskussion af kompetencebegrebets indflydelse på en dansk pædagoguddannelse.

I bogen *Languages of Education* (Tröhler, 2011) diskuterer Daniel Tröhler forholdet mellem kompetence og dannelse på baggrund af en historisk analyse. Diskussionen tager sit udgangspunkt i de debatter, som PISA resultaterne har udløst i Tyskland (Tröhler, 2011, s. 194 f.). Tröhler påpeger, at forsøget på at sidestille dannelse og kompetence, som det er gjort i forbindelse med PISA, er fejlet, da der ikke har været blik for netop de ting, der adskiller de to begreber, og de traditioner, de hver kommer fra. Den logik eller ideologi, der ligger til grund for PISA, er baseret på en amerikansk historisk, politisk og religiøs bestræbelse på at etablere en harmonisk "One World" (Tröhler, 2011, s. 204 ff.). I et dannelsesperspektiv stræbes der også efter harmoni - men det er den indre harmoni:

The German tradition aims at the harmonious inward *Persönlichkeit*, which is able to give sense to the multiple outer world, and the PISA tradition aims at the harmonious "One World" of free, globally interacting, and economically secure citizens.

(Tröhler, 2011, s. 206)

For at illustrere forskellen på kompetence og dannelsen sætter Tröhler fokus på viden, som det formuleres i PISA. Her fremstilles det nemlig som noget, der ingen nytte eller mening har i sig selv ("mere knowledge") (Tröhler, 2011, s. 195). Som et alternativ til en 'meningsløs' viden fremhæver PISA kompetencebegrebet. Dette bliver i PISA begrundelsen for at kunne sammenligne dannelse og kompetence, da begge søger et alternativ til en meningsløs viden (Tröhler, 2011, s. 195 f.). Dette kan lede til den (forkerte) konklusion, at kompetence og dannelse dermed kan være det samme - det der adskiller sig fra meningsløs viden. Men der er ifølge Tröhler forskel på, hvordan viden får mening. I kompetencetermen bliver viden meningsfuld, når den kan bringes i anvendelse i fremtidige situationer, udtrykt som kompetence (Tröhler, 2011, s. 203). I et dannelsesperspektiv bliver viden meningsfuld, når personligheden fremtræder som en form og skaber mening (Tröhler, 2011, s. 199). Dannelse er ikke altså summen af viden og færdigheder, nærmere er det en personlighed, der skaber sin egen mening blandt varierende former for f.eks. viden og færdigheder. Personligheden står altså helt centralt i dannelsen (Tröhler, 2011, s. 198 f.). Dannelsen har at gøre med karakteren af en personlighed, det er en evig proces, og dannelsen kan dermed ikke hverken operationaliseres eller måles (Tröhler, 2011, s. 199). Kompetence, derimod, lægger derimod op til at kunne måle det, der

vurderes at være behov for i fremtiden. Kompetence kan f.eks. operationalisere gennem formuleringen af videns- og færdighedsmål, som det fremgår af bilagene i 'Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog' (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017a).

Hvis dette speciales resultater skal have nogen relevans, så bør det først og fremmest læses i lyset af de særlige udfordringer, der forbinder sig til forholdet mellem kompetence og dannelse. I indledningen fremgik det f.eks., at pædagoguddannelsen søgte undervisere til at øge de studerendes *handlekompetence*. Dette begreb er i en dansk sammenhæng synonymt med dannelse (jf. afsnit 3.5 *Et politisk dannende kompetencebegreb*), hvilket i forlængelse af ovenstående i sig selv er paradoksalt, da kompetence netop adskiller sig helt grundlæggende fra dannelse.

Som omtalt i afsnit 1.6.1 *Forskning i pædagoguddannelsen*, så har Togsverd og Rothuizen (2011) påpeget, at der inden for uddannelsesinstitutionen er en udpræget hældning mod dannelsesdiskursen fremfor uddannelsesdiskursen, hvor netop kompetencebegrebet knytter sig særligt til. Kompetence og dannelse er i denne optik to modsatrettede, konkurrerende diskurser. Hvis Togsverd og Rothuizens (2011) analyser er retvisende, og hvis uoverensstemmelserne mellem kompetence og dannelse er af en sådan karakter, som Tröhler pointerer, så bør problemformuleringens spørgsmål måske nærmere være, fremfor at fokusere på problemer og muligheder, i hvilket omfang det overhovedet *er* muligt for underviserne på pædagoguddannelsen at arbejde med kompetence som et styrende mål. Hvordan kan man undervise med kompetence som et styrende mål, hvis kompetence er et udtryk for et målbart, fremtidigt samfundsmæssigt behov, og grundlaget for at tænke uddannelse i en dansk sammenhæng er baseret på at udvikle karakteren af personligheden?

Empirien i dette speciale kan give et hint til, hvordan det kan muliggøres:

Vi behøver jo ikke kun tilbyde de studerende det, der præcist står i bekendtgørelsens videns og færdighedsmål og kompetencemål. De må jo også gerne beskæftige sig med noget udover, som vi synes er væsentligt, i forhold til at de kan blive gode pædagoger.

(Bilag 10, l. 132)

For at de kan blive gode pædagoger, skal der altså noget mere til, end det bekendtgørelsen kan tilbyde. Kompetence som et endemål er ikke nok, hvis man skal være en god pædagog. Her konflikter relationen mellem kompetence og dannelse - hvis de skal være gode pædagoger, skal der noget andet og mere til, end det en kompetencebaseret bekendtgørelse har øje for. De skal dannes, da det er dette

element, der giver gode pædagoger. Derfor må der tilbydes noget udover bekendtgørelsens fokus på kompetence. Kompetence gør dig til pædagog. Men det er dannelsen, der gør dig til en *god* pædagog.

Analysen i dette speciale giver et billede af nogle varierende forståelser af kompetence, hvor særligt Helene fremtræder som en repræsentant for det billede, som Togsverd og Rothuizen (2011) leverer. Der er dog tydelige spor af varierende kompetenceforståelser blandt de adspurgte undervisere, men empirien begrænser sig til tre interviews, hvormed undersøgelsen her ingenlunde kan siges at levere et fyldestgørende billede af, hvordan kompetenceforståelse kommer til udtryk blandt undervisere på pædagoguddannelsen generelt. Men der peges altså på nogle utakter, som med fordel kan undersøges nærmere - særligt med henblik på at vurdere, hvorvidt disse utakter kan bidrage til udviklingen af de fælles metoder, man på nuværende tidspunkt er i gang med at udvikle på pædagoguddannelsen ved UCN. Og selvsamme utakter kan måske bidrage til en nuanceret diskussion af, hvilket forhold kompetence og dannelse kan og bør have i fremtidens pædagoguddannelse.

6. Konklusion

På baggrund af analysen og diskussion vil jeg svare på specialets problemformulering:

Hvilke muligheder og problemer oplever underviserne ved at skulle undervise pædagogstuderende med kompetence som styrende mål?

Overordnet set knytter undervisernes oplevelse af problemer og muligheder sig til oplevelsen af råderummet. Muligheder træder tydeligst frem gennem beskrivelserne af, hvad viden er. Her bliver det tydeligt, at underviserne oplever nogle helt særlige muligheder for at arbejde med viden gennem koblinger mellem teori og praksis via cases, praksisfortællinger mm. Situationerne, som casene repræsenterer, tillader en distanceret adgang til praksis, hvor de studerende får mulighed for at bruge deres viden i en situation. Afstanden til praksis genererer nogle helt særlige muligheder for fordybelse og nørderi, som kun eksisterer på uddannelsen, og som adskiller sig fra praksis' karakter. Koblingerne mellem teori og praksis bliver altså en øvebane i at bruge den teoretiske viden i en konkret situation. Denne viden forbliver dog en teoretisk viden, da det er theoria, der kendetegner koblingerne. Theoria som aktivitetsform nyder dermed gavn af en distanceret tilstedeværelse af praksis, hvilket skaber særlige muligheder for at bruge viden på uddannelsen.

Også rollespil og drama indeholder teoretisk viden. Men noget tyder på, at rollespil og drama i nogle tilfælde kan overskride grænsen mellem tilskuer- og deltagerviden. Den kropslighed, der er til stede i disse aktiviteter synes at bidrage til en særlig form for læring, hvor følelser, fornemmelser og kropslige erfaringer bliver afsættet for videnstilegnelse - en viden i form af fronesis. Koblingen mellem teori (som en begrebmæssig viden f.eks. om anerkendelse) og praksis skaber i dette tilfælde en helt anden vidensform; fronesis. Empirien kunne ikke give svar på, hvordan denne viden bruges, og konklusionen må her blot lade dette stå som et åbent spørgsmål; kan kropslige aktiviteter, såsom rollespil og drama, overskride grænsen mellem den praktiske og den teoretiske viden i uddannelsen af pædagoger?

Viden viser sig overvejende som en teoretisk viden gennem analysen, og der arbejdes med denne viden gennem koblinger mellem teori og praksis. Disse aktiviteter viser sig at være en øvebane for de studerende, som skal lære at bruge den teoretiske viden. Viden skal nemlig bruges, hvis der skal være tale om kompetence. Den viden, der skal bruges, er derfor overvejende en teoretisk viden - og dette

er uafhængig af kompetenceforståelser. Baseret på data i interviewene så tegner der sig et billede af nogle meget varierende kompetenceforståelser. Som beskrevet kan noget af dette skyldes kvaliteten af data. Dog synes netop de varierende kompetenceforståelser at fremstå som noget af det mest tydelige i gennemlæsningerne af interviewene.

Der er væsentlig forskel på, hvad underviserne forstår ved kompetence, og dermed hvad de fremhæver som det, de studerende skal kunne. Det kan være at kunne tage stilling og indgå i faglige drøftelser, hvilket bl.a. forudsætter en baggrundsviden om det pædagogiske felt og en begrebsmæssig viden om, hvad god og dårlig pædagogik er. Det kan også være at kunne reflektere og vurdere, hvad den autentiske handling måtte være. Dette skal ske på baggrund af en viden om mere personlige forhold og en generel viden om handlemuligheder. Endelig kan det være at håndtere den kompleksitet, som kendetegner den pædagogiske praksis. Her er den faktuelle viden en forudsætning for at kunne håndtere dilemmafyldte, komplekse situationer.

At f.eks. det uddannelsespolitiske kompetencebegreb øver indflydelse på alle underviserne fortæller igen mere om, hvordan de adskiller sig i deres kompetenceforståelse, da deres oplevelser og håndtering af f.eks. kompetencemål og tilrettelæggelsen af moduler varierer betydeligt. Det opleves enten som mangelfuld ramme, hvor dannelse skal lægges oveni, en meget bred ramme, som tillader et væld af forskellige læringsrum, eller en mere begrænsende ramme, der medfører et tab af faglighed og mening. Undervisernes råderum præges dermed i høj grad af deres kompetenceforståelse, og således bliver selve kompetenceforståelsen det, der betinger oplevelsen af muligheder og problemer med at undervise til netop kompetence.

Litteraturliste

- Andersen, P.Ø. (2017). Pædagogik og pædagogiske teorier i Danmark fra 1960. I P.Ø. Andersen & T. Ellegaard (Red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 63-91). (3. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P.Ø. (2017). Tendenser og grundlæggende problemer i pædagogisk teori og uddannelsesvidenskab. I P.Ø. Andersen & T. Ellegaard (Red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 92-111). (3. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bech, H (2013). Livsverdensmetode. B. Schiermer (Red.), *Fænomenologi: Teorier og metoder* (s. 95-123). København: Hans Reitzels Forlag.
- Buchardt, M. (2017). Undervisningsformer - historisk og aktuelt. I P.Ø. Andersen & T. Ellegaard (Red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 266-285). (3. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Danske Professionshøjskoler. (2019, 24. september). Seks sigtelinjer – udspil om fremtidens pædagoger. Lokaliseret på <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/seks-sigtelinjer-udspil-om-fremtidens-paedagoger/>
- European commission. (2008). Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Lokaliseret på http://eose.org/wp-content/uploads/2014/02/note1_Explaining-the-European-Qualifications-Framework-for-Lifelong-Learning.pdf
- Fauske H., Kollstad M., Nilsen S., Nygren P., & Skårderud F. (2005). Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(6), 461 - 476
- Følgegruppen for pædagoguddannelsen. (2012). En styrket pædagoguddannelse -

anbefalinger fra Følgegruppen for pædagoguddannelsen. Lokaliseret på
<https://ufm.dk/publikationer/2012/filer-2012/en-styrket-paedagoguddannelse.pdf>

Haastrup L., Hasse C., Jensen T.P., Knudsen L.E.D., Laursen P.F., & Nielsen T. K.
(2013). *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne*.
Lokaliseret på https://ucc.dk/sites/default/files/10267_sammenfattende_rapport_kora.pdf

Højberg, H. (2004). Hermeneutik. I L. Fuglsang & P.B. Olsen (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 309-347). (2. udgave). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K. (2011). *Kompetence: Hvad - Hvorfor - Hvordan?* Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Illeris, K. (2015). *Læring*. (3. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Jank, W., & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller: Grundbog i didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jensen, T.P., & Haselmann S. (2010). *Studerendes vurdering af teori og praksis på professionsbacheloruddannelserne*. Lokaliseret på
<https://www.vive.dk/media/pure/9277/2052329>

Johansen, M.B. (2017). Teori og praksis i professioner og professionsuddannelser. I P.Ø. Andersen & T. Ellegaard (Red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 244-254). (3. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.

Jorgensen, E.R. (2005). Four Philosophical Models of the Relation between Theory and Practice. *Philosophy of Music Education Review*, 13(1), 21-36.

Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015) Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative Metoder: En grundbog* (s. 217-239). (2. udgave).

København: Hans Reitzels Forlag.

Jensen, T.P., Kamstrup, A.K., & Haselmann S. (2008). *Professionsbacheloruddannelserne - De studerendes vurdering af studiemiljø, studieformer og motivation for at gennemføre.*

Lokaliseret på <https://www.vive.dk/media/pure/9806/2061137>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk. (3. udg.).* København: Hans Reitzels Forlag.

Lindhardt, M. (2014). Fænomenologien i Antropologien. *Tidsskriftet Antropologi*, (69). 3-26.

Madsen, P.H. (2016). Kompetencer i skole og uddannelse. *Studier I læreruddannelse Og -Profession*, 1(1), 75-100. <https://doi.org/10.7146/lup.v1i1.27666>

Petersen, K.E. (2009). Omsorg for socialt udsatte børn – en analyse af pædagogers kompetencer og pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn i daginstitutioner. *Nordiske Udkast*, 37(1), 66 - 80

Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund: Mysteriet om viden, læring og dannelse.*

København: Unge Pædagoger.

Rendtorff, J.D. (2004). Fænomenologien og dens betydning. I L. Fuglsang & P.B. Olsen (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 277-307). (2. udgave). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Rothuizen, J.J., Togsverd, L., Falkenberg, H., Højberg, B., & Bayer, M. (2020).

Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet: rapporter fra et forskningsprojekt. Aarhus/København: VIA/KP.

Saugstad, Tone. (2008). Aristotle in the 'Knowledge Society': Between Scholastic and

Non-scholastic Learning. I K. Nielsen, S. Brinkmann, C. Elmholdt, L. Tanggaard, P. Musaens & G. Kraft (Red.), *A Qualitative Stance: Essays in honor of Steinar Kvale* (s. 97-111). Aarhus Universitetsforlag.

Saugstad, T. (2011). Livslang læring - mellem det modernistiske og det postmodernistiske læringsunivers. I G. Christensen & E. Bertelsen (Red.), *Pædagogiske perspektiver på arbejdsliv* (s. 61-86). Frederiksberg: Frydenlund.

Saugstad, T. (2017). Om viden og kunnen - pædagogisk set. I P.Ø. Andersen & T. Ellegaard (Red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 205-225). (3. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.

Schiermer, B. (2013). Fænomenologiske begyndelser. B. Schiermer (Red.), *Fænomenologi: Teorier og metoder* (s. 45-74). København: Hans Reitzels Forlag.

Schiermer, B. (2013). "Til tingene selv" - om hermeneutisk fænomenologi. B. Schiermer (Red.), *Fænomenologi: Teorier og metoder* (s. 15-43). København: Hans Reitzels Forlag.

Schnack, K. (1993). Handlekompetence og politisk dannelse. Nogle baggrunde og indledende betragtninger. I B.B. Jensen & K. Schnack (Red.), *Handlekompetence som didaktisk begreb: Didaktiske Studier Bidrag til didaktikkens teori og historie* (s.5-15). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative Metoder: En grundbog* (s. 29-53). (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.

Togsverd, L., & Rothuizen, J.J. (2011). På vej mod en udviklingsbaseret pædagoguddannelse? *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 14(2)

Tröhler, D. (2011). *Languages of Education: Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*. New York: Routledge

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2006). Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (LOV nr 315 af 19/04/2006). Lokaliseret på <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2006/315>

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2014). Lov om ændring af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser og lov om Danmarks Evalueringsinstitut og om ophævelse af lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (LOV nr 22 af 14/01/2014). Lokaliseret på <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/22>

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2014). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (BEK nr 211 af 06/03/2014). Lokaliseret på <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/211>

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2017). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (BEK nr 354 af 07/04/2017). Lokaliseret på <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/354>

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2017). Handleplan for pædagoguddannelsen. Lokaliseret på <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/professionshojskoler/professionsbacheloruddannelser/paedagoguddannelsen/folgegruppen-for-paedagoguddannelsen-2017/handleplan-for-paedagoguddannelsen.pdf>

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2018, 20. december). Bologna-processen. Lokaliseret på <https://ufm.dk/uddannelse/internationalisering/internationalt-samarbejde-om-uddannelse/bologna-processen>

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2018). Baggrund. Lokaliseret på <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/baggrund>

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2019, 8. januar). Europæisk kvalifikationsramme for videregående uddannelser. Lokaliseret på <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre/europa-videregaende>

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2020, 24. juli). Begreber. Lokaliseret på <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/begreber>

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2020, 3. juli). Evaluering af pædagoguddannelsen. Lokaliseret på <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/professionshojskoler/professionsbacheloruddannelser/paedagoguddannelsen/evaluering-af-paedagoguddannelsen>

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2020, 3. juli). Temaer i evalueringen. Lokaliseret på <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/professionshojskoler/professionsbacheloruddannelser/paedagoguddannelsen/evaluering-af-paedagoguddannelsen/temaer-i-evalueringen>

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2020, 18. juni). Minister tager næste skridt i ambitiøs kvalitetsplan for pædagoguddannelse. Lokaliseret på <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2020/minister-tager-naeste-skridt-i-ambitios-kvalitetsplan-for-paedagoguddannelse>

Ulriksen, L. (2014). *God undervisning på de videregående uddannelser: En forskningsbaseret brugsbog*. Frederiksberg: Frydenlund.

UCN. (2020, 24. juli). Bliv Pædagog. Lokaliseret på <https://www.ucn.dk/uddannelser/p%C3%A6dagog>

UCN. (2020, 25. juli). Hvidbog om RPL. Lokaliseret på <https://blad.ucn.dk/hvidbog-om-rpl/#/>

UCN. (2020, 25. juli). Refleksiv Praksislæring. Lokaliseret på
<https://www.ucn.dk/om-ucn/organisation/organisation/refleksiv-praksisl%C3%A6ring>

Westbury, I. (2000). Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum? I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition* (s. 15-39). (3. udgave). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.