



**AALBORG
UNIVERSITET**

STUDENTERRAPPORT

Hvordan forbereder de danske læreruddannelser de studerende til arbejdsmarkedet?

En kvalitativ undersøgelse af hvordan den danske læreruddannelse forbereder de studerende på arbejdsmarkedet og hermed styrker de studerendes egen employability.

SPECIALEAFHANDLING

Studerende: Mie Tanja Hansen

Studienr.: 20191493

Specialevejleder: Iben Jensen

Uddannelse: Læring & Forandringsprocesser

Universitet: Aalborg Universitet (CPH).

Dato: 31-05-2021

Antal anslag i specialet: 169.993 anslag = 70,8 NS.

Artiklens anslag: 8.512 anslag = 3,5 NS.

Anslag alt i alt: 178.505 anslag = 74,3 NS.

1. Abstract

This master's thesis has investigated how student teachers and newly educated teachers portray the transition into the job market. This transition must be viewed in the light of the term *employability* meaning how the teacher education practically prepares and qualifies namely the future teachers.

Based on seven qualitative interviews with student and newly educated teachers the purpose has been to understand how the respondents have experienced the transition from the educational into the practical environment.

Furthermore, this thesis includes three interviews with teachers who have participated in a supplementary education provided by Bloom Institute. The supplementary education called Bloom Performance focuses on the uniqueness of the individual and thus the education is specifically tailored to the individual participant. Bloom Performance is thus included as a proposal for a new design of the teacher education with increased focus on pedagogy.

The approach taken is social constructionistic as the aim is to investigate how the respondents experience the transitions from education to practice. Hence the focus has not been to produce generalisable conclusions, but rather to shed light on the practical reality as experienced by the respondents.

This thesis has applied the concepts regarding educational theory developed by Gert Biesta. From the analysis I conclude that the current teacher education is organised mainly around qualification practices rather than subjectification practices. Generally, the respondents call for:

1. Lecturing competencies
2. Transferring of academic knowledge
3. Practice-based case studies
4. More or/and better organised trainee periods

The abovementioned points affect the respondents' employability. I thus conclude that the employability of future teachers is strengthened when the teacher education practices both qualification, socialisation and subjectification domains. This enables the future teachers to transfer their academic knowledge to their students in a more effective and beneficial way.

Additionally, I conclude that introducing elements from the pedagogical thinking from Bloom Performance could help to improve employability for the future teachers. This is because Bloom Institute's approach is anchored namely in the subjectification domain, where the focus is on the connectedness between the individual and the job market – a connectedness that the respondents call for.

Finally, I include Michel Foucault's concept of disciplinary power to argue that new structures must be made within the educational discourse. Such new structures could change our view on how education is better practiced.

Indholdsfortegnelse

1. Abstract	2
2. Kapitel 1 – Introduktion	6
2.1 Indledning – Overgangen til arbejdsmarkedet	6
2.1.1 Begrebsafklaring – employability	7
2.2 Problemfelt – overgangen fra læreruddannelsen til arbejdsmarkedet	8
2.3 Problemformulering:	10
2.4 Eksisterende forskning	10
2.4.1 Specialets bidrag	14
2.5 Baggrunden for specialets tilblivelse	15
3. Kapitel 2 - Metodologi	17
3.1 Specialets videnskabsteoretiske placering	17
3.2 Min rolle som forsker	19
3.3 Udvalgelse af informanter	20
3.4 Adgangen til informanterne	22
3.5 Det semistrukturerede forskningsinterview	23
3.6 Det telefoniske interview	23
3.7 Kodningsstrategi	25
3.8 Ethiske overvejelser	26
3.8.1 Mikroetiske problemstillinger	26
3.8.2 Makroetiske problemstillinger	27
3.9 Berger og Luckmanns betydning for den empiriske-/ metodiske overvejelser	27
4. Kapitel 3 – Teori	28
4.1 Gert Biestas uddannelsesteori	28
4.1.1 Når uddannelse bliver til en kreativ handling	28
4.1.2 Uddannelsens tre domæner	29
4.1.3 Fællesskabets betydning	31
4.2 Michel Foucaults disciplineringsbegreb	32
4.3 Teoretisk sammenfatning	34
4.4 Teoretisk afgrænsning	35
5. Kapitel 4 - Analyse	36
5.1 Analysestrategi	36

5.2	Analyseafsnit 1: De lærerstuderendes erfaringer med employability	37
5.2.1	Koblingen mellem teori og praksis' betydning for de studerendes employability	39
5.2.2	Når praktiseringen af subjektifikationsdomænet styrker employability-processerne	43
5.2.3	Opsamling på analyseafsnit 1	45
5.3	Analyseafsnit 2: De nyuddannedes erfaringer med employability	45
5.3.1	Employability-færdigheder versus Biestas uddannelsesteori	47
5.3.2	Tiltag der har styrket de nyuddannedes employability	49
5.3.3	Når employability mislykkes	51
5.3.4	Opsamling på analyseafsnit 2	52
5.4	Analyseafsnit 3: Bloom Performance i Læreruddannelsen	52
5.4.1	Bloom Performance: Hvad, hvorfor, hvordan?	53
5.4.2	Når uddannelse bliver forandringsskabende	56
5.4.3	Den optimale læreruddannelse skabes?	60
5.4.4	Opsamling på analyseafsnit 3	61
6.	Kapitel 6 – Diskussion	61
6.1	Employability – en disciplinerende teknik?	61
6.2	Unikhed versus subjektet	64
6.3	En ny tilgang til læring og pædagogik på læreruddannelsen	67
6.3.1	Kan nye magtkampe opstå?	70
7.	Kapitel 7 – Sammenfatning	71
7.1	Når uddannelse bliver skabende, kreativ, produktiv og brugbar	71
8.	Kapitel 9 - Litteratur	73
8.1	Litteraturliste:	73
8.2	Internetsider	75
9.	Kapitel 10 – Formidlende artikel	77
9.1	Fra studerende til ansat – En styrkelse af danske lærerstuderendes employability-proces	77
9.1.1	En uddannelse med fokus på subjekt-dannelsen	78
9.1.2	Kan nye uddannelsesstrukturer skabes?	79
9.1.3	Sammenfattende bemærkninger	79
9.1.4	Litteratur anvendt i artiklen	80

2. Kapitel 1 – Introduktion

I nærværende kapitel introduceres undersøgelsesfeltet for dette speciale. Derudover udspecificeres den eksisterende forskning, der er på området for at klarlægge specialets bidrag hertil. Afslutningsvis belyses interessen for specialet.

2.1 Indledning – Overgangen til arbejdsmarkedet

Overordnet set har overgangen fra uddannelse til arbejdsmarkedet fyldt meget, da et politisk ønske om at flere unge bliver arbejdsparate og hurtigere bliver en del af arbejdsmarkedet har vundet indpas (Jørgensen 2009: 67). Måden hvorpå uddannelse således kan forberede de studerende bedre på mødet med praksis, og dermed styrke de studerendes individuelle overgang til arbejdsmarkedet har derfor betydet, at flere uddannelsesinstitutioner praktiserer praksisnær undervisning samt indsætter obligatoriske praktikforløb, således de studerende oplever mødet med praksis, og dermed lettere kan håndtere overgangen til arbejdsmarkedet (Kristensen 2020). I nærværende specialeafhandling forstår jeg denne overgang og parathed til arbejdsmarkedet gennem begrebet employability. Begrebet employability er de senere år begyndt at fylde mere og mere i de danske uddannelsesinstitutioner. Begrebet udspringer af to sammensatte ord, henholdsvis *employment* og *ability*. Overordnet set betyder employment oversat beskæftigelse, hvor ability oversat betyder formåen eller evne, og hermed kan begrebet employability oversættes til beskæftigelsesevne (Hammerholt Madsen 2019: 4). Employability har medført et fokus på tre overordnet færdigheder, som virker ind på de studerendes employability: *Discipline-specific skills*, *Generic skills* og *Carreer building skills* (Bridgstock 2008: 37-38). Disse tre færdigheder dækker over de studerendes akademiske færdigheder, personlige færdigheder og afslutningsvis de studerendes karrierevalg færdigheder (ibid.). De studerendes mestring af disse tre færdigheder har betydning for deres individuelle employability.

Samtlige danske universiteter har en employability strategi. Et eksempel herpå sås i 2017, hvor Aalborg Universitet udarbejdede et overblik over, hvordan employability-indsatsen kunne øges, så universitetet ville bidrage til at: ”brygge bro mellem studerende og erhvervsliv” (Aalborg Universitet 2017: 1). Et fokuspunkt herfor er blandt andet Aalborg Universitets problemorienterede tilgang til læring, som blandt andet har til formål at støtte op om employability-indsatsen (ibid.: 6):

”Særligt kendetegnede for AAU-employability er evnen til selvstændigt at tilegne sig og udfordre viden samt mestre PBL for derved at være i stand til at udvikle og omsætte relevant viden fra teori til værdi i en dynamisk og kompleks virkelighed” (Aalborg Universitet 2017: 13).

Således er Aalborg Universitet et eksempel på, hvordan visionen for employability kan tage sig ud på et dansk universitet. De danske læreruddannelser har ikke på samme måde udformet en employability-indsats, men som tegn herpå udbydes på professionsskolerne efteruddannelser / diplomuddannelser, hvor fokuset er på beskæftigelse og praksisnære problemstillinger (KP 2021). Der ses flere eksempler på tiltag, hvori fokuset kan tolkes at være på employability af danske lærerstuderende. Et eksempel herpå udbydes ved UCL i Jelling og Fredericia, hvor man kan søge ind på en traineelæreruddannelse, hvori undervisningen foregår i et tæt samarbejde med praksis, da den studerende samtidig med uddannelsen ansættes på en folkeskole i en såkaldt traineestilling, og herigennem uddannes til folkeskolelærer (UCL 2021).

Der ses således eksempler på tiltag, som kan medvirke til employability af danske lærerstuderende. Disse tiltag udbydes dog ved siden af den klassiske læreruddannelse, og dermed tilgodeser tiltagene ikke alle danske lærerstuderende, hvorfor dette speciale har til hensigt at undersøge, hvad der på de danske læreruddannelser kan gøres for at øge de studerendes employability.

2.1.1 Begrebsafklaring – employability

Som det fremgår af ovenstående indledning, er der i Danmark gjort forskellige tiltag som skal styrke overgangen fra lærerstudiet til lærerfaget, og dermed øge de studerendes employability. Dette speciale tager afsæt i projektet / initiativet *Graduate Employability’s* formulering af begrebet employability. Projektet er søsat af den australske regering for at fremme employability blandt nyuddannede, og i dag praktiseres projektet i samarbejde med Bond University, Curtin University og RMIT University. Projektet formulerer selv *graduate employability* således:

”Graduate employability means that higher education alumni have developed the capacity to obtain and/or create work. Furthermore, employability means that institutions and employers have supported the student knowledge, skills, attributes, reflective disposition and identity that graduates need to succeed in the workforce” (Graduate Employability 2021).

Dette speciale lægger sig således op ad ovenstående formulering vedrørende begrebet employability, hvori fokuset er på, hvordan læreruddannelsen medvirker med kompetencer og støtte som senere er til gavn for arbejdsmarkedet og samtidig også, hvordan læreruddannelsen forbereder de studerende på at komme i arbejde (ibid.). Begrebet employability skal således forstås som de nyuddannedes evne til at komme i beskæftigelse efter endt uddannelsesforløb. Det er denne begrebsafklaring vedrørende employability som specialet tager afsæt i, og som danner rammen for undersøgelsesfeltet.

2.2 Problemfelt – overgangen fra læreruddannelsen til arbejdsmarkedet

I 2013 blev en ny reform for læreuddannelsen vedtaget, som blandt andet skulle medvirke til følgende: Højere krav og faglighed, bedre praktik samt et bredere fokus på styrket grundfaglighed og den almene dannelse (Styrelsen for Forskning og Uddannelse 2018: 3). Dette skal ses i lyset af, at en evaluering fra samme år blandt andet klarlagde, at ambitionsniveauet på læreruddannelsen skulle hæves for både at skabe en mere målrettet og ambitiøs uddannelsesinstitution, der ligeledes rustede de studerende til at varetage lærergerningen med de bedst mulige forudsætninger, og samtidig var formålet at tiltrække de fagligt dygtige studerende (UFM 2019). Tal fra Uddannelses- og Forskningsministeriet (fremvist på Folkeskolen.dk) konkluderer dog, at der nærmest ikke fra perioden 2006 til 2012 sammenlignet med år 2019 er forekommet en ændring i frafaldet af studerende på den danske læreruddannelse. Dette ses ved, at der i år 2019 er 31,5 procent af de studerende der ikke har gennemført studiet – og dermed er faldet fra undervejs i processen. Dette er svarende til perioden 2006-2012 en nogenlunde jævn udvikling i antallet af frafald (Bjerril 2019). Udviklingen omkring læreruddannelsen medvirkede ligeledes til at daværende uddannelses- og forskningsminister Tommy Ahlers i 2019 nedsatte en kommission, der havde til opgave at: ”(...) gennemføre en analyse af, hvad læreruddannelsen skal kunne nu og i fremtiden for at leve op til skolens og samfundets behov” (UFM 2019). I forbindelse hermed blev det diskuteret og undersøgt, hvorvidt læreruddannelsen skulle gøres til en universitetsuddannelse, som f.eks. er tilfældet i Finland. Dette blev mødt af kritik fra Lærerstuderendes Landskreds, der hermed frygtede, at læreruddannelsens fokus ville blive på det teoretiske fremfor det praktiske arbejde ude i folkeskolerne:

”Et stort flertal nyuddannede lærere peger på, at det, der er rigtig svært, når man kommer ud på arbejdsmarkedet, er relationen til børn, klasserumsledelse, inklusion og forældresamarbejde. Det ting lærer du ikke med en teoribog. Det lærer du ved at have rigtig kontakt til eleverne i folkeskolen” (Jensen 2019).

Tiltaget vedrørende læreruddannelsen som en universitetsuddannelse skal blandt andet ses i lyset af det høje frafald af lærerstuderende samt det generelle ambitionsniveau på uddannelsen. Tidligere formand for Danmarks Lærereforening Anders Bondo Christensen belyser problematikken således:

”Vi har en uddannelse, hvor alle bliver optaget, fordi vi har et ret lavt ansøgertal. Det betyder, at der er nogle, som ikke har læreruddannelsen som sit drømmestudie. Og så er jeg enig i, at det også er helt afgørende, hvad det er for et arbejde, de studerende kan se frem til at komme ud til efter studiet. Så det er enormt vigtigt, at lærerfaget er attraktivt” (Christensen, I: Bjerril 2019).

Hermed konkluderer Bondo Christensen, at der ligeledes kan forekomme en sammenhæng mellem overgangen fra studielivet til selve lærerfaget, som kan have en betydning for de studerendes senere tilknytning til lærerfaget. Dette bekræftes ligeledes af en evaluering fra Styrelsen for Forskning & Uddannelse fra 2018, hvori det belyses, at 31 procent af de deltagende dimittender fra evalueringen følte sig klædt på til lærergerningen efter endt uddannelse (Styrelsen for Forskning og Uddannelsen 2018: 67).

Hermed bevidner dette problemfelt om, at den danske læreruddannelse er udfordret, hvilket blandt andet tydeliggøres ved frafaldsprocenten blandt de studerende. Samtidig konkretiseres det også, at overgangen fra studielivet til lærergerningen kan medvirke til en del såkaldte praksischoke (Nielsen & Bøje 2018: 55) for de nyuddannede, da den danske folkeskole ikke altid udgør en attraktiv arbejdsarena, hvilket også kan ses i lyset af frafaldsprocenten for de uddannede lærere. Lærerfaget har siden indførelsen af folkeskolereformen fra 2013 været udfordret. Dette tydeliggøres ved, at debatten siden reformens indtræden har kredset om, at flere lærere vælger den danske folkeskole fra til trods for andre erhverv samt fri- eller privatskoler (Böwadt m.fl. 2019: 15). Ved en undersøgelse vedrørende folkeskolelærernes trivsel fra 2019 blev 1.232 uddannede lærere spurgt ind til deres opfattelse af lærerfaget, og her konkluderes det, at især forholdet mellem krav og egentlige ressourcer trækker lærerfaget i en negativ retning, da lærerne ikke oplever, at de har ressourcerne samt tiden til eleverne og elevinddragelsen (ibid.: 57). Samtidig konkluderer rapporten *Hvorfor stopper lærerne i folkeskolen?* at de hyppigste tre grunde til frafald blandt uddannede lærere er henholdsvis 1) lærerfaget kan ikke praktiseres som det ønskes, 2) der er ikke tid til eleverne, og 3) målstyring, topstyring og tidsstyring forhindrer lærerne i det daglige (Böwadt m.fl. 2016: 6). Herudfra kan det

konkluderes, at den danske folkeskole har været udfordret efter reformens indførelse, hvilket ligeledes har medvirket til et større frafald blandt lærere. Danmarks lærerforening har i samarbejde med Arbejderbevægelsens Erhvervsråd udarbejdet en kvantitativ analyse i 2017, der belyste, at 37 % af alle læreruddannede ikke arbejdede i den danske folkeskole, hvilket var en stigning på 2 % siden indførelsen af reformen i 2013 (Kokholm 2019).

Således leder ovenstående problemfelt op til en undersøgelse af, hvordan læreruddannelsen kan kvalificere samt pædagogisk forberede de studerende på arbejdsmarkedet. Dette har nærværende speciale til hensigt at undersøge ud fra tre forskellige vinkler. Den første vinkel er gennem de lærerstuderende og deres perspektiver herpå. Den anden vinkel er de nyuddannede læreres egne oplevelser. Den tredje vinkel er gennem efteruddannelsen Bloom Performance, som gennem et øget fokus på subjektifikationsdomænet har fokus på identitetsforbindelsen mellem arbejdsmarkedet og medarbejderen. Denne vinkel belyses gennem uddannede lærere, som har taget Bloom Performance efteruddannelsen. Herudfra er det formålet at klarlægge, hvilke tiltag der kunne tilføres læreruddannelsen for at skabe employability for de studerende.

2.3 Problemformulering:

Ud fra ovenstående indledning samt problemfelt har jeg udarbejdet en problemformulering, der lyder som følger:

Hvordan belyser lærerstuderende og nyuddannede lærere at den nuværende læreruddannelse har kvalificeret og pædagogisk forberedt dem til mødet med praksis?

Denne problemformulering vil besvares ud fra de studerednes samt de nyuddannedes egne oplevelser vedrørende overgangen til praksis – og hermed forstår jeg deres egen employability-proces. Samtidig hermed vil Bloom Performance inddrages for at skabe et blik for, hvad efteruddannelsen ville kunne gøre for danske læreruddannelsers employability-indsats samt tilknytningen til lærerfaget.

2.4 Eksisterende forskning

I dette afsnit har jeg udspecificeret, hvilken eksisterende forskning der er udarbejdet i forbindelse med både employability, den danske læreruddannelse, de nordiske læreruddannelser samt de

lærerstuderendes og nyuddannedes egne perspektiver på employability. I forbindelse med min søgning vedrørende den eksisterende forskning blev jeg opmærksom på, at ikke megen forskning inkluderer de lærerstuderendes og nyuddannedes egne perspektiver på employability samt på læreruddannelsen generelt. Jeg har gennem min søgning fundet frem til især to danske studier, der inddrager de studerendes egne opfattelser og perspektiver. Det ene er foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), som har udarbejdet en analyse vedrørende de studerendes første år på læreruddannelsen. Gennem en spørgeskemaundersøgelse med de studerende fra årgang 2017, som er den første årgang til at have gennemført læreruddannelsen efter reformens indførelse, var formålet at klarlægge, hvordan de studerende havde oplevet det første år samt, hvorledes de følte sig engagerede og motiverede til at fortsætte deres uddannelsesforløb (EVA 2019). Analysen peger på tre udfordringer, som de studerende oplever. Den første indebærer, at mange studerende (mere præcist hver tredje studerende) er usikker på, hvorvidt de overhovedet får brug for at anvende den viden, de tilegner sig gennem uddannelsen i praksis. Den anden udfordring indebærer, at der stadig kan forekomme forbedringer i forhold til de studerendes engagement i undervisningen: *”Studerendes engagement har betydning for, hvor meget de lærer. En engageret studerende vil typisk studere mere og have et større læringsudbytte”* (EVA 2019: 7). Herudfra bliver det problematisk, at 40 % af de studerende svarer, at de ikke arbejder videre med uddannelsens faglige stof, hvis de finder dette kedeligt (ibid.). Den tredje udfordring omhandler graden af feedback, da under halvdelen af de studerende har en oplevelse af at modtage ordentlig feedback fra deres undervisere, hvilket kan have en afgørende betydning for de studerendes engagement og fastholdelse, da: *”Feedback er en central metode til at styrke studerendes læring”* (EVA 2019: 7). Denne analyse fra EVA konkluderer således, at der stadig efter reformens indførelse i 2013 er rum til forbedringer – i særdeleshed i forhold til ovenstående tre udfordringer.

Herudover har lektor Henrik Mariendal Andersen udformet en rapport vedrørende, hvordan en styrkelse af de studerendes employability kan finde sted ved VIA Erhverv. Rapporten tager afsæt i interview og personprofiltest med 10 tidligere studerende fra VIA Erhverv, og er dermed ikke direkte henvendt lærerstuderende (Andersen 2017: 9). Afslutningsvis konkluderer rapporten, at VIA Erhverv kan sætte yderligere ind ved: *”Konkrete aktiviteter, der italesætter vigtigheden af at arbejde, under eget ansvar (men med support), med ’egen employability’”* (Andersen 2017: 17). Hermed bliver det ud fra denne rapport klart, at de studerende oplever, at der fra studiets side kan forekomme forbedringer i forhold til arbejdet med egen employability, hvor en understøttelse af den studerendes

arbejde med employability-processerne kan have betydning for, hvordan forberedelsen til arbejdsmarkedet opleves.

I august 2020 udsendte regeringen en pressemeddelelse vedrørende den danske læreruddannelse og kvaliteten heraf. Heri var fokuset på at få skabt en mere ambitiøs læreruddannelse, hvor fokuset skal rettes mere på den praktiske del i uddannelsen:

”For mig handler det bl.a. om, at vi skal have styrket fokus på praktikken i uddannelsen, så de studerende bliver endnu bedre rustet til virkeligheden i klasselokalerne. Jeg ser omvendt ikke et behov for at akademisere uddannelsen yderligere eller flytte den hen på universiteterne i de store byer” (Halsboe-Jørgensen I: UFM 2021).

Således er den nuværende uddannelses- og forskningsminister uenig med tidligere forskningsminister Tommy Ahlers, da hun finder, at et fokus på praktikdelen skal sættes over en akademisering af uddannelsen (ibid.). I forskningsprojektet *Finsk læreruddannelse – i et dansk perspektiv* fra 2017 belyses det, hvordan Danmark kan hente inspiration i den finske læreruddannelse, hvor de finske studerende modsat de danske studerende udviser et langt højere engagement og motivation omkring læreruddannelsen og lærerfaget (Andersen m.fl. 2017: 10). I Finland er læreruddannelsen en kandidatuddannelse og forekommer på topniveau i uddannelsessystemet, samtidig hermed synes det også, at den finske læreruddannelse får skabt de lærere, som Danmark ønsker; *”(...) professionelle lærere, som nyder respekt omkring deres arbejde”* (Andersen m.fl. 2017: 39). Samtidig belyser forskningsprojektet, at de finske studerende oplever, at deres kompetencer kan afprøves i praksis, og hermed kan de løbende få udviklet deres undervisningskompetence (ibid.: 55). Den finske læreruddannelse har en forskningsbaseret undervisning i fokus, hvilket betyder:

”(...) at indføre de studerende i ny forskning på et fagområde og at forberede de studerende til at benytte og reflektere over forskningsmetoder og -teknikker og til at kunne forske i egen praksis. Det handler med andre ord om at sætte læreren i stand til at udvælge og læse forskningsresultater, kunne evaluere disse og hensigtsmæssigt vurdere brugbarheden og vigtigheden af det læste i forhold til praksis” (Andersen m.fl. 2017: 60).

Dette fokus på den praktiske del af uddannelsen var ligeledes et af fokuspunkterne ved reformen af læreruddannelsen i 2013, hvor ønsket var, at de lærerstuderende skulle være bedre forberedt på lærerfaget, og derfor skulle praktikforløbene ændres (Styrelsen for Forskning og Uddannelse 2018: 3). Den danske læreruddannelse har således praksisdelen af uddannelsen i fokus, men er ifølge forskningsprojektet *Finsk læreruddannelse – i et dansk perspektiv* ikke på niveau med den finske læreruddannelse, og til trods for, at ønsket har været at revolutionære tilgangen til praksisdelen af uddannelsen, føler de studerende stadig ikke, at dette er tilfredsstillende (Andersen m.fl. 2017: 60).

Både Island, Norge og Sverige har set sig inspireret af den finske læreruddannelse. Måden de i de forskellige nordiske lande har gjort det har været forskellig, men alle har valgt den femårig universitetsuddannelse til. I Norge har man i samarbejde med de lokale skoler valgt, at de studerende løbende kan *komme på arbejde i praksis* (Siegumfeldt 2017). I Sverige har valget på en femårig læreruddannelse betydet, at det teoretiske i det daglige fylder mere, og ligeledes er der forekommet en reducere af den praktiske del af uddannelsen, hvilket ifølge professor i pædagogik og uddannelsesforskning Katrin Hjort er et til stadig diskuteret punkt ved den svenske læreruddannelse (ibid.). Dette bakkes ligeledes op af Robert Sandberg, der er underviser ved den svenske læreruddannelse: ”*I dag får alle lærerstuderende en uddannelse, som kvalificere dem til at forske, men det sker på bekostning af didaktik og læring ude i skolemiljøerne*” (Sandberg I: Siegumfeldt 2017). I et komparativt forskningsprojekt kaldet *Læreruddannelsen i globalt perspektiv* sammenlignes læreruddannelserne i henholdsvis Danmark, England, Finland, Holland, New Zealand, Norge, Ontario, Singapore, Sverige og Tyskland (Weisdorf 2020). I forskningsprojektet konkluderes det, at den danske læreruddannelse især adskiller sig fra de øvrige lande, da den danske læreruddannelse er: ”*en enhedsuddannelse, der dækker alle trin fra 1.- 10.klasse*” (Weisdorf 2020: 115), hvilket medvirker til at aldersspecialiseringen i uddannelsen er placeret i undervisningsfagene, hvorimod der i de øvrige lande er udarbejdet: ”*(...) særskilte uddannelsesprogrammer for forskellige trin på grundskoleniveau*” (Weisdorf 2020: 115). Derudover udvælger de danske lærerstuderende tre undervisningsfag, hvori de udvikler deres faglige kompetencer. Dette er i modsætning til de øvrige lande i forskningsprojektet, hvor: ”*(...) de anvender strukturelle aldersspecialisering til at differentiere antallet af undervisningsfag således, at programmer rettet mod de yngste elever har flere/alle fag mens programmer rettet mod de ældste har få eller ét fag*” (Weisdorf 2020: 117). Læreruddannelsen og tilrettelæggelsen heraf varierer således i forhold til dens placering. Dog, har

den femårige universitetstilgang vundet indpas i mange lande, hvor tilrettelæggelsen af undervisning er præget af en aldersspecialisering, hvilket ikke er tilfældet på den danske læreruddannelse.

Jeg har således redegjort for den eksisterende forskning på området, og nedenfor har jeg udspecificeret, hvorledes specialet kan bidrage hertil samt, hvor det adskiller sig fra den eksisterende forskning. I forbindelse med brugen af begrebet employability er det væsentligt at berøre, at nogen forskning ligeledes ser negativt på anvendelsen af begrebet og brugen heraf. Professor Ekaterina Chertkovskaya fra Lund University argumenterer blandt andet for, at det er væsentligt at møde begrebet mere kritisk, og hun hævder at begrebet har en negativ betydning for livslang læring, da begrebet i sin helhed udgør: *”the new spirit of capitalism”* (Chertkovskaya 2013). Chertkovskaya fremhæver at employability-processer skal forstås som et neoliberalt projekt: *”(...) that emphasises individuals’ responsibility for their successes and failures in the labor market, and making people believe that it is due to their insufficient employability that they can’t get a job, rather than condition of the overall market”* (Chertkovskaya 2013). Hermed ligger Chertkovskayas kritik af employability’s måde at anskue mennesker som arbejdsduelige og hermed træde ind i det private fremfor at arbejde med arbejdspladserne, arbejdsgiverne samt det statslige apparat – hermed skal employability ikke altid anskues som løsningen med derimod også til tider som del af problemet ifølge Chertkovskaya (ibid.). Denne kritik af begrebet er jeg forstående overfor, men jeg finder til stadighed en væsentlighed i at undersøge, hvordan forberedelsen til arbejdsmarkedet kunne styrkes, således de nyuddannede ville opleve overgangen mere positiv og problemfri – employability som begreb anvendes således i dette speciale til at beskrive de studerende og nyuddannedes oplevelser med overgangen til arbejdsmarkedet samt, hvorledes de følte sig rustet, klar og forberedt hertil af læreruddannelsen.

2.4.1 Specialets bidrag

Som det fremgår indledningsvis, har de danske læreruddannelser ikke en direkte employability-strategi, hvorfor dette speciale har til formål at belyse, hvordan en styrkelse af de lærerstuderendes employability kan se ud i praksis. Dette gøres ved at inddrage de studerendes samt nyuddannedes egne perspektiver, oplevelser og holdninger til emnet, og herudfra skabe et forandringsdesign som har til formål at øge de studerendes employability. Som ovenstående afsnit vedrørende den eksisterende forskning belyser, så er der ikke fundet eksempler på, hvordan de lærerstuderende / nyuddannede lærere selv har oplevet egen employability, hvorfor nærværende speciale har til hensigt

at belyse netop dette. Informantgruppen til at besvare dette undersøgelsesfelt er som beskrevet både lærerstuderende og nyuddannede lærere. Disse to grupper er valgt ud fra, at de nyuddannede har oplevet overgangen til arbejdsmarkedet, og hermed har dannet erfaringer med employability-begrebet, og ud fra deres erfaringer har ønsket været at undersøge, hvad de nyuddannede yderligere kunne have brugt fra læreruddannelsens side for at opleve en mere succesfuld employability-proces. De lærerstuderende har således ikke oplevet og erfaret overgangen til arbejdsmarkedet, da de ikke er færdiguddannet. Men denne kategori af informanter er udvalgt for at belyse, hvordan de oplever at læreruddannelsen forbereder dem samt, hvorvidt de løbende føler sig rustet til at møde arbejdsmarkedet – dette undersøges ligeledes gennem de studerendes erfaringer med forberedelsen til praktikforløbene.

2.5 Baggrunden for specialets tilblivelse

I efteråret 2020 var jeg i et praktikforløb ved Bloom Institute, hvor min primære arbejdsopgave var at dokumentere og evaluere deres efteruddannelse Bloom Performance:

”Bloom Performance er en pædagogisk efteruddannelse, hvor du i en gruppe på højst 20 deltagere opnår både teoretisk og især praktisk viden om, hvordan du kan anvende kunstneriske processer som et middel til at få hvert enkelt barn til at udfolde sit personlige potentiale. I et levende og trygt miljø kommer du både til at arbejde med dig selv og dit personlige potentiale og med at bruge Blooms målrettede metode i din egen praksis med børn” (Bloom Institute 2021).

Gennem mit praktikforløb deltog jeg på et af uddannelsesholdene på efteruddannelsen, samtidig med at jeg var observatør på et andet uddannelseshold. Herigennem blev jeg interesseret i den tilgang til pædagogik og læring, som praktiseres på Bloom Performance efteruddannelsen. Efteruddannelsen er et tilbud til fagpersoner, der arbejder med børn og unge i deres daglige virke, hvilket hovedsageligt udgør pædagoger samt lærere. Over ti dage arbejdes der blandt andet med kursisternes individuelle selvudvikling, da tilgangen ved Bloom Institute er: *”(...) at for at man som voksen kan forsøge at møde og rumme hvert enkelt barn, dér hvor det er, er det en styrke, at man rummer sig selv og kender sit eget personlige potentiale” (Bloom Institute 2021).* Gennem mit praktikforløb blev jeg opmærksom på, at efteruddannelsen gav kursisterne nogle håndgribelige værktøjer, som de har kunne tage med videre i deres arbejdspraksis. Dette ses for eksempel også, da en af kursisterne, som også

har deltaget i et interview i forbindelse med dette speciale, udtrykker, hvordan hun som lærer har forandret sin arbejdspraksis grundet efteruddannelsen Bloom Performance:

”De trin som Bloom har sat op i det 10 dages koncept. og måden de har sat hver dag op på, altså time for time, har en forunderlig magi ved, at den åbner din, ja altså dit følelsesliv, din bevidsthed om hvem er jeg egentlig som menneske. Men ikke på sådan en intellektuel måde, men den går ind på en forunderlig måde og åbner dig indefra. Så det du har inde i dig, kan du gøre brug af på en ny måde i din lærergerning, altså mod, selvtillid, kærlighed til dig selv, så du får lyst til at undervise på en anden måde” (Lise, bilag 12: 81-82).

Således belyser kursisten Lise, at efteruddannelsen har bidraget til at skabe forandringsprocesser i hendes arbejdspraksis, og at hun har fundet en lyst til at have en ny tilgang til læringen, eleverne, undervisningen, fællesskabet etc. Det var min opfattelse, at dette syn blev delt blandt de fleste af kursisterne ved efteruddannelsen, og derfor fandt jeg det interessant at undersøge, hvorvidt Bloom Performance efteruddannelsen kunne bidrage til en positiv forandringskabelse i andre kontekster.

Jeg begyndte selv at læse til lærer i september 2015, men jeg færdiggjorde det ikke. Jeg blev gennem min tid på lærerstudiet opmærksom på, at flere ikke helt var bevidste omkring, hvad de ville med uddannelsen, og ligeledes var diskursen omkring læreruddannelsen forholdsvis negativ, da den nye skolereform lige var trådt i kraft to år forinden. Derudover har læreruddannelsen og kvaliteten heraf fyldt en del i mediebildet, og de politiske partier har løbende diskuteret, hvorledes man kunne forbedre uddannelsen. Jeg fandt det derfor interessant at undersøge, hvordan der kunne skabes et øget fokus på employability af lærerstuderende. Derfor satte jeg mig for at undersøge, hvordan lærerstuderende og nyuddannede belyser at læreruddannelsen kvalificerer- samt pædagogisk forbereder dem til mødet med praksis. I den forbindelse blev jeg, som nævnt, inspireret af Bloom Performance efteruddannelsen, og heri undersøge hvorledes Bloom Performances tilgang til pædagogik og læring kunne overføres til læreruddannelsen, og hermed bidrage til employability af lærerstuderende. Dette skal ligeledes ses i lyset af, at jeg gennem mit praktikforløb oplevede, at Bloom Performance arbejdede med kursisternes individuelle faglige profiler, hvilket medvirkede til, at kursisterne blev opmærksomme på, hvem de er som fagperson, hvem de gerne vil være som fagperson samt, hvorledes dette kunne praktiseres således, at de ville opleve at arbejde ud fra egne optimale betingelser.

Som det fremgår af problemfeltet, er læreruddannelsen udfordret, da mange studerende løbende falder fra, og samtidig oplever de studerende løbende praksischock, da hverdagen på studiet udgør en hel anden end selve praktiseringen af lærergerningen (Jensen 2019). Det er således dette speciales hensigt blandt andet at undersøge, hvorledes Bloom Performance ville kunne overføres til anden kontekst, nemlig læreruddannelsen samt hvorledes de studerende og nyuddannede oplever en ønsket tilgang til forandringsskabelse, som kunne findes gennem Bloom Performances pædagogiske afsæt.

3. Kapitel 2 - Metodologi

Nedenfor har jeg udspecificeret hvilke metodiske overvejelser, jeg har gjort mig i forbindelse med udarbejdelsen af dette speciale. Først er redegjort for det videnskabsteoretiske ståsted, som specialet udspringer fra. Dernæst har jeg redegjort for de metodiske overvejelser, jeg har gjort mig i forbindelse med indsamling af empirisk materiale. Afslutningsvis har jeg udfoldet en diskussion vedrørende mine etiske overvejelser ved at undersøge genstandsfeltet for dette speciale.

3.1 Specialets videnskabsteoretiske placering

Jeg har gennem udarbejdelsen af dette speciale taget et socialkonstruktivistisk afsæt, hvilket senere tydeliggøres gennem mine metodiske samt empiriske valg og overvejelserne heromkring.

Søren Wenneberg argumenterer for, at socialkonstruktivismen ikke er en bestemt eller konstant størrelse, og derfor ikke kan betegnes i ental. Der eksisterer mange forskellige socialkonstruktivismen, og hermed mange tilgange til viden, virkeligheden og verden (Wenneberg 2002: 8). En socialkonstruktivistisk retning kunne være en socialkonstruktivistisk samfundsteori – en sociologisk teori, hvilket blandt andet er tilfældet ved Peter Berger og Thomas Luckmanns udlægning af socialkonstruktivismen, hvor: ”(...) *samfundet er udtryk for en menneskelig konstruktion*” (Wenneberg 2002: 8). Ved Berger og Luckmanns sociologiske udlægning af socialkonstruktivismen kommer den producerede viden gennem handlen og ageren i hverdagslivet (Berger & Luckmann 2016: 58). Hermed bliver hverdagslivet omdrejningspunktet for Berger og Luckmanns sociologiske udlægning af socialkonstruktivismen, hvor hverdagslivets virkelighed konstrueres gennem deltagelse i sociale sammenhænge (ibid.). Hermed udspringer individets handlinger og ageren af dets indtræden i forskellige sociale sammenhænge: ”*Hverdagslivets virkelighed er noget, som man deler med andre*” (Berger & Luckmann 2016: 66). Herudfra bliver det gennem den sociale kontekst, samt de sociale interaktioner man her gør sig, at hverdagsvirkeligheden konstrueres og indvirker på vores måde at

begå os som sociale væsener. Dette skal forstås igennem socialisationsprocessen, som tager afsæt i overgangen fra *samfundet som en objektiv virkelighed* til *samfundet som en subjektiv virkelighed* (Berger & Luckmann 2016: 9). Denne overgang indebærer en socialisationsproces, hvor: "(...) *samfundet som en allerede eksisterende, objektiv realitet udenfor det enkelte samfundsindivid projiceres ind i dets bevidsthed og derved former individet*" (Berger & Luckmann 2016: 9). Det er således ud fra denne proces, at individet karakteriseres som et socialt subjekt (ibid.). Det bliver ligeledes gennem socialisationsprocessen, at vaner, rutiner og fortolkninger konstrueres. Disse vaner, rutiner og fortolkninger kan hermed medvirke til at producere selvfølgeligheder for individet. Disse selvfølgeligheder er ikke konstante, men derimod kan nye konstruktioner forekomme gennem det sociale ansigt til ansigt samspil (Berger & Luckmann 2016: 68). Hermed fremlægger Berger og Luckmann et blik på den sociale viden og virkelighed som konstrueret og inkonstant: "*Den vigtigste erfaring af andre sker ansigt til ansigt*" (Berger & Luckmann 2016: 66). Ansigt-til-ansigt interaktioner og situationer er hermed afgørende for vores måde at producere samt reproducere viden på, og dermed en væsentlig faktor i Berger og Luckmanns sociologiske udlægning af socialkonstruktivismen. Hverdagslivets virkelighed udspringer således ud fra en selv og ens indtræden i sociale sammenhænge, og hermed erfares hverdagslivets virkelighed forskellig, hvorfor den udgør ens egen virkelighed. Samtidig er hverdagslivet væsentligt for alle, og hermed kan den deles og forekomme som en intersubjektiv verden (ibid.: 60-61). Ifølge Berger og Luckmann er der dog noget viden som bliver tingsliggjort, idet hverdagslivets virkelighed og viden producerer en objektiv virkelighed gennem socialisationsprocessen (ibid.: 173). Der er således noget produceret viden, som fremstår faktisk og reelt, og hermed indebærer tingsliggørelsen:

"(...) at mennesket er i stand til at glemme, at den menneskelige verden er skabt af mennesket selv, og endvidere at dialektikken mellem mennesket som producent og de menneskelige produkter forsvinder ud af bevidstheden" (Berger & Luckmann 2016: 127).

Konstruktionen af samfundet og dets virkelighed forekommer således gennem nævnte dialektiske socialisationsproces, hvor mennesket (re)producerer samfundet samtidig med, at samfundet indvirker på menneskene, og dermed bliver til en objektiv virkelighed. Berger og Luckmanns epistemologiske og ontologiske udgangspunkt kommer af ovenstående beskrevet dialektiske proces, da det ifølge Berger og Luckmann ikke er modsætningsfyldt, at anskue den samfundsmæssige virkelighed både som en: "*(...) objektiv realitet og socialt konstrueret*" (Rasborg 2013: 423).

Jeg har således redegjort for Berger og Luckmanns videnssociologiske udlægning af socialkonstruktivismen, hvori det i forhold til mine metodiske og empiriske overvejelser har været hensigten at rette fokuset mod mine informanternes producerede viden, som er opstået gennem deres deltagelse i sociale sammenhænge og interaktioner – både i forbindelse med deres erfaringer fra læreruddannelsen, forberedelsen til arbejdsmarkedet eller fra deres erfaringer fra deltagelse på Bloom Performance efteruddannelsen.

3.2 Min rolle som forsker

Jeg har valgt at anvende den kvalitative metode – interview, hvori formålet har været at klarlægge, hvordan læreruddannelsen forbereder de studerende til arbejdsmarkedet. Dette har jeg søgt at afklare gennem tre forskellige informantgrupper: lærerstuderende, nyuddannede lærere samt lærere der har taget Bloom Performance efteruddannelsen. Hensigten har været at gennemføre kvalitative forskningsinterview, hvor den samtale, som udsprang mellem informanterne og jeg selv udgør den producerede datamængde (Mottelson & Muschinsky 2020: 126). Min rolle som forsker har således været præget af at skabe en samtale med informanterne, som åbnede op for, at informanterne kunne: *”(...) rekonstruere eller gå på opdagelse i deres subjektive erfaringer og positioner”* (Mottelson & Muschinsky 2020: 126). Jeg har med min forskerposition søgt at undersøge, hvordan enkelte individer har produceret og konstrueret erfaringer og oplevelser med undersøgelsesfeltet for dette speciale, og det er ligeledes disse individuelle erfaringer, der senere har dannet grobund for de analytiske resultater. Med afsæt i Paul Atkinson og Martyn Hammersley beskrivelse af det etnografiske interview, har fokuset på konteksten for interviewet samt tilgangen til informanterne været væsentlig for min måde at tilgå interviewsituationen (Atkinson & Hammersley 2007: 110). Det har været hensigten, at informanterne fik en vis kontrol over interviewsituationen, og dermed kunne inddrage egne vilkår og betingelser. Samtidig hermed belyser Atkinson og Hammersley en væsentlighed i, at man som forsker lover informanterne en vis fortrolighed, hvilket kan medvirke til en øget villighed vedrørende videregivelse af oplevelser, erfaringer og holdninger (ibid.). Af denne årsag valgte jeg at love informanterne anonymitet, således deres udtalelser ikke kunne lede tilbage til deres position. Herudfra har jeg med min forskerposition haft til hensigt at åbne interviewsituationen op, så der blev skabt rum og plads til informanternes fortællinger, hvorfor jeg har valgt at udarbejde semistrukturerede interview, baseret på en uformel form (Mottelsen & Muschinsky 2020:128). Ved at kode og behandle mit empiriske materiale, har formålet været at undersøge og analysere fælles

tendenser hos informanterne, som kan medvirke til at skabe et forandringsdesign for læreruddannelsen, og hermed har jeg bevæget mig fra et mikroniveau til et makroniveau, da jeg har forsøgt, at: ”(...) *trække tråde fra interviewet til sådanne makroniveau*” (Mottelson & Muschinsky 2020: 127). Informanterne i denne undersøgelse udgør således sandhedsvidner, hvorfra jeg har hentet viden og forståelser omkring læreruddannelsen og forberedelsen til lærerfaget (ibid.: 127).

Grundet omstændighederne omkring Covid-19 var min plan fra start af at udarbejde mit forskningsdesign således, at det kunne gennemføres virtuelt, hvorfor alle interviewene er foretaget telefonisk. Dette har ligeledes medvirket til mange metodiske overvejelser omkring distance, nærhed og det interaktionistiske perspektiv mellem informanterne og jeg selv – dette vil blive uddybet yderligere i de kommende afsnit.

3.3 Udvalgelse af informanter

For at besvare mit undersøgelsesfelt, har jeg som tidligere beskrevet, ønsket at belyse det ud fra tre kategorier:

- 1) Lærerstuderende
- 2) Nyuddannede lærere
- 3) Lærere der har taget Bloom Performance efteruddannelsen.

Som udgangspunkt klarlagde jeg nogle specifikationer for de forskellige målgrupper som skulle indsnævre informantgrupperne. Dette indebar f.eks. at jeg ønskede lærerstuderende, der havde været i deres første praktikperiode, og jeg ønskede ligeledes nyuddannede lærere, der højst havde været uddannet i fire år, og dermed havde studeret efter reformens indførelse på læreruddannelsen. Jeg fik dog kontakt til den lærerstuderende Astrid, som kun lige var påbegyndt sit andet semester, men det viste sig, at hendes årgang havde indført praktikforløb allerede fra første semester, og dermed fandt jeg hendes erfaringer og oplevelser relevante. De resterende lærerstuderende er længere i deres uddannelsesforløb, og nærmer sig afslutningen på uddannelsen og dermed overgangen til arbejdsmarkedet. Det blev gennem min introduktion af Astrid klart, at læreruddannelserne i Danmark selv bestemmer placeringen af praktikforløbene (Lærerstuderendes Landskreds 2021), og derved kan praktikforløbene se meget forskellige ud på de forskellige uddannelsesinstitutioner, hvorfor Astid modsat de andre informanter allerede havde oplevet mødet med praksis.

I forhold til den tredje kategori af informanter, som er lærere der har taget efteruddannelsen, så trækker denne kategori på lærerens erfaringer og oplevelser gennem deres arbejdspraksis samt, hvad

Bloom Performance efteruddannelsen har kunne tilføre hertil. Det har ligeledes været hensigten at undersøge, hvorvidt det oplevede og erfarede fra Bloom Performance ville kunne overføres til læreruddannelsen, hvorfor lederen af Bloom Institute også er interviewet for at klarlægge et sådan design. Nedenfor har jeg udarbejdet et skema over de informanter, som har bidraget til at belyse specialets undersøgelsesfelt:

Oversigt over informanter

Lærerstuderende	Uddannelsesinstitution	Status
Isabella	Campus Carlsberg (KBH)	Er på sit sjette semester
Astrid	Absalon: Professionshøjskolen i Roskilde	Er på sit andet semester
Mette	UC Syd (Haderslev)	Er på sit sidste (ottende) semester
Laura	Campus Carlsberg	Er på sit femte semester
Nyuddannede lærere	Uddannelsesinstitution	Status
Peter	UCN Aalborg	Færdiguddannet i sommeren 2018 og arbejder i dag som folkeskolelærer.
Sanne	UCN Aalborg	Færdiguddannet i sommeren 2020 og arbejder i dag som folkeskolelærer.
Karla	Campus Carlsberg (KBH)	Færdiguddannet i sommeren 2020 og arbejder ikke som folkeskolelærer i dag.
Uddannede lærere (gennemført Bloom Performance efteruddannelsen)	Arbejds-mæssig funktion	Status - Bloom Performance
Dorthe	Uddannet lærer men har fravalgt at arbejde i den danske folkeskole.	Deltog på efteruddannelsen i efteråret 2020.
Lise	Uddannet folkeskolelærer men har fravalgt at arbejde i den danske folkeskole.	Deltog på efteruddannelsen i efteråret 2020.
Fra Bloom Performance (underviser)	Tilknytning til Bloom Performance	Status
Stifter af Bloom Institute	Leder af Bloom Institute og underviser på efteruddannelsen.	Stiftede Bloom Institute i 2018.

3.4 Adgangen til informanterne

For at kunne besvare min operationalisering valgte jeg, at et af kriterierne for valg af informanter skulle være, at de alle skulle komme fra forskellige uddannelsesinstitutioner samt arbejdspladser i Danmark. Jeg brugte min omgangskreds og forhørte mig om, hvorvidt nogle havde mulige kandidater i deres netværk. På denne måde fik jeg adgang til et par lærerstuderende og nyuddannede. De resterende fik jeg adgang til via et Facebook opslag, som blev delt af mit netværk. Jeg har således ikke kendt mine informanter, men har fundet dem gennem mit netværks kendskab. Størstedelen af mine informanter har jeg fået adgang til via mit Facebook opslag, og her er jeg opmærksom på, at de individer som selv vælger at kontakte mig, og hermed selv ønsker deltagelse i projektet, oftest vil blive defineret som forholdsvis ressourcestærke, som formentlig også har gjort sig nogle overvejelser omkring undersøgelsesfeltet. Hermed bliver min operationalisering belyst ud fra informanter, som har gjort sig tanker herom, og som har reflekteret over mulige forandringsløsninger.

I forhold til min tredje kategori af informanter (lærer der har taget efteruddannelsen Bloom Performance) har adgangen hertil været en smule anderledes. Som tidligere beskrevet var jeg i praktik ved Bloom Institute, og herigennem har jeg fået kendskab til informanterne. Der har således været en anden nærhed til denne kategori af informanter, da vi i forvejen kendte hinanden og sammen havde gennemført efteruddannelsen. Hermed kan min rolle anses som *forskeren i eget felt*, da jeg i forvejen har kendt informanterne og allerede har etableret en kontakt til dem. Det bliver ved gennemførelsen af interviewene tydeligt, at jeg har etableret en relation til informanterne, hvilket medvirker til, at de deler ud af personlige oplevelser, som ligger udenfor undersøgelsesfeltet. Denne relation til den tredje kategori af informanter medvirkede ligeledes til, at jeg indtrådte i en legitim position (Hasse 2011: 122-131), og dermed ikke først skulle opnå en tillid. Dette bliver også tydeligt i interviewet med Lise, hvor jeg afslutter med at takke hende for tid og hjælp, hvortil hun svarer: ”*Selvfølger vil jeg det, når det er dig Mie*” (Lise, bilag 12: 84). Mats Alvesson klarlægger, at det kan være problematisk at forske i eget felt, da man som forsker kan være begrænset af ens egne producerede forforståelser (Alvesson 2003: 167). Jeg har ud fra Alvessons argumentation tilgået den indsamlede empiri ud fra et kritisk perspektiv, hvori formålet har været at undersøge, hvilke forskelle og ligheder der kommer til syne, og hermed prøve at klarlægge generelle tendenser mellem informanterne.

Jeg har således redegjort for udvælgelsen samt adgangen til informanterne, og de overvejelser og refleksioner der her opstod. I det følgende afsnit vil jeg udspecificere mit valg vedrørende det kvalitative forskningsinterview samt dets betydning for generering af empirisk materiale.

3.5 Det semistrukturerede forskningsinterview

Jeg har, som tidligere nævnt, taget afsæt i den kvalitative forskningsmetode – interview, mere præcist det semistrukturerede interview. Valget faldt på den kvalitative forskningsmetode, da jeg fra start af havde et ønske om at belyse specialets genstandsfelt ud fra forskellige erfarede scenarier. Martyn Hammersley belyser, at den kvalitative forskningsmetode ikke søger, at: ”(...) *bearbejde disse ustrukturerede data på måder, der har til formål at producere optællinger eller mål*” (Hammersley 2020: 708). I forlængelse heraf har det ikke været min hensigt at opstille målbare resultater, hvorfor der er udarbejdet semistrukturerede interview. Dette skal ligeledes ses i relation til specialets videnskabsteoretiske placering, hvortil formålet ikke er at opstille generaliserbare konklusioner, men derimod belyse en erfaringsverden, som den har udspillet sig for informanterne. I forlængelse heraf har tilgangen til udførelsen af de semistrukturerede interview været inspireret af Margaretha Järvinens teoretiske argumentation om at anskue interviewet ud fra en interaktionistisk begrebsramme (Järvinen 2005: 27). Med dette skal forstås, at det er i interaktionen mellem forskeren (jeg selv) og informanterne, at selve essensen af interviewet udspilles (ibid.: 29). Hermed vil jeg argumentere for, at min forskerposition har påvirket den empiriske indsamling. Dette skal ses i lyset af, at jeg har udvalgt, hvilke temaer interaktionerne kunne udspille sig omkring (bilag 1-4: 3-15), og hermed har jeg været medvirkende til at konstruere den samlede producerede viden (Järvinen 2005: 29). Järvinen belyser samtidig hermed, at den interaktionistiske tilgang kan åbne op for flere nuancer end blot, hvad der siges. Den interaktionistiske tilgang har til formål at udforske både indholdet af det sagte, formen på det sagte, funktionerne af det sagte samt konteksten af det sagte for herefter at kunne få en forståelse for, hvad der udspiller sig i interaktionen (ibid.: 39-40). Det har således været mit formål at tilføje flere nuancer til bearbejdningen af empirien, og dermed har konteksten samt min forskerrolle spillet ind på de analytiske resultater som fremlægges i nærværende speciale. Jeg har hermed ikke forsøgt at distancere mig fra den indsamlede empiri, og det har ligeledes ikke været min hensigt at fremstå neutral. Dette skal ligeledes ses i lyset af mit videnskabsteoretiske ståsted, hvorved vi (informanterne og jeg) gennem vores interaktion får konstrueret en viden omkring undersøgelsesfeltet, og det er denne producerede viden, der tages afsæt i.

3.6 Det telefoniske interview

Som det fremgår i ovenstående, har jeg udført ti interview, som grundet Covid-19 blev gennemført telefonisk. Omstændighederne omkring Covid-19 besværliggjorte processerne omkring ansigt-til-ansigt interview, hvilket oftest karakteriseres som den mest produktive måde at indsamle empirisk

materiale: *”Det åbne ansigt-til-ansigt interview er den kommunikativt mest righoldige arena for produktion af interviewdata, idet alle sansemodaliteter principielt er tilgængelige for informationer”* (Elmholdt 2006: 73). Idet jeg ikke mødte mine informanter ansigt-til-ansigt, og dermed kunne interagere med dem både i form af krop, mimik etc., så begrænses tilgangen til at kunne observere den sociale interaktion i selve interviewsituationen (ibid.: 74). Dog, vil jeg argumentere for, at det telefoniske interview har medført, at jeg kunne nå ud til informanter udenfor min egen geografiske placering, idet det telefoniske interview er asynkront i forhold til f.eks. rum. Med det skal forstås, at det telefoniske interview muliggøre en geografisk tilgængelighed, hvor kontakt kan skabes på kryds af både lande- og bygrænser (ibid.). Da jeg havde et ønske om at interviewe studerende og nyuddannede fra læreruddannelser og arbejdspladser i hele Danmark, medvirkede det telefoniske interview til lettere at fuldføre dette, da det ikke har krævet et fysisk møde at gennemføre interviewet. Samtidig beskriver Claus Elmholdt, at det kan være lettere at rekruttere til et telefonisk interview, som kan være præget af følsomme temaer: *”Idet den fysiske distance og potentielle anonymitet i Cyberspace interviewarenaer ofte medfører en villighed til selv-udlevering”* (Elmholdt 2006: 74). Dette oplevede jeg ligeledes i mine interview. Jeg spurgte med mine tematikker og spørgsmål mest overordnet ind til læreruddannelsen og dens tilrettelæggelse, men undervejs i interviewene åbnede informanterne selv op for andre og mere følsomme oplevelser og erfaringer, hvilket gav interviewene en helt anden dybde end først tiltænkt. Dog, blev jeg også gennem gennemførelsen af interviewene opmærksom på, at den kropslige distance som følger et telefonisk interview, besværliggjorde fornemmelsen omkring kunstpauser og generelle samtalefærdigheder. Det handlede på en anden måde, end ved ansigt-til-ansigt interview, om at fornemme, hvornår jeg (som forsker) skulle bryde ind og sætte styring på interviewet, hvilket gjorde det sociale møde forholdsvis komplekst.

Overordnet set har det telefoniske interview muliggjort at få indsamlet perspektiver på undersøgelsesfeltet fra forskellige producerede verdener i forskellige geografiske placeringer. Dog, har der forekommet nogle udfordringer ved den telefoniske gennemførelse, hvorfor informanterne løbende under interviewet kunne tage det i retninger, de fandt interessante, og ligeledes blev alle afslutningsvis spurgt ind til, hvorvidt de ville uddybe yderligere. Gennemførelsen af telefoniske interview danner således grobund for specialets empiriske generering og for at skabe et overblik samt en forståelse for, hvad og hvordan informanterne udtrykte sig, udførte jeg en tematisk kodning, som beskrevet nedenfor.

3.7 Kodningsstrategi

Efter jeg havde transskriberet interviewene, foretog jeg en kodning, hvori mit fokus var på, hvilke tematikker informanterne hver især gik i dybden med, og i forbindelse hermed hvilke sammenfald der forekom mellem informanterne. Formålet med min kodningsstrategi var, som Kristiansen (2020) beskriver, at reducere min mængde af empiri ved at identificere problematikker på tværs af informanterne: ”(...) som på en eller anden måde eksemplificerer den samme deskriptive eller teoretiske ide” (Kristiansen 2020: 605).

Specialet udspringer af en induktiv tilgang, hvorfor formålet var at lade informanternes erfaringsverden danne grobund for resten af processen. Jeg blev gennem interviewene opmærksom på, at samtlige informanter italesatte, at læreruddannelsen bidrager med færdigheder og kvalifikationer, hvori koblingen til praksis ikke altid fremgår tydelig. Herudfra blev jeg interesseret i at foretage en fokuseret analyse, der med afsæt i Gert Biesta undersøger betydningen af læreruddannelsens fokus på den enkelte studerende samt dennes møde med praksis. Jeg foretog således en teoretisk kodning (ibid.: 606), hvori mit fokus var rettet mod Biestas teoretiske ramme. Jeg kodede mine interview ved først at aflytte alle mine lydoptagelser, og her noterer mig alle de tematikker som udsprang af hvert interview. Herefter sammenlignede jeg de forskellige tematikker, og udvalgte de tre mest gennemgående. Afslutningsvis læste jeg samtlige transskriberinger med blik for de tre temaer. Ud af min kodningsproces blev følgende teoretiske tematikker valgt, som analysen senere vil tage udgangspunkt i:

Tema	Forklaring
1. Øget fokus på praksiserfaring	Det er for de fleste informanter et ønske, at der kommer et øget fokus på praktikforløbene samt mængden heraf.
2. Mødet med praksis	Samtlige informanter belyser, at der i det første møde med praksis kan forekomme udfordringer, som er svære at navigere ud fra.
3. Faglige færdigheder overtager praksisnære problemstillinger	Flere informanter giver udtryk for, at læreruddannelsen i det daglige har fokus på de studerendes fagfaglige kompetencer, hvilket medvirker til at de praksisnære problemstillinger nedprioriteres i det daglige, hvilket kan have konsekvenser for forberedelsen til arbejdsmarkedet.

Det skal hertil siges, at ovenstående kodning er foretaget ud fra syv af de ti interview. Den teoretiske kodning tager afsæt i de lærerstuderende samt de nyuddannedes erfaringer og perspektiver. De uddannede lærere, som har taget Bloom Performance efteruddannelsen samt lederen af Bloom Institute er en kategori for sig, hvori formålet ikke har været at belyse, hvordan deres erfaringer med lærerstudiet har været, men derimod hvad Bloom Performance efteruddannelsen ville kunne tilføre hertil. Jeg foretog en kodning på samme vis, hvori følgende tre tematikker gik igen: 1) Hvem er jeg som lærer?, 2) koblingen mellem teori og praksis, samt 3) øget personlig bevidsthed.

Disse kodninger vil senere danne grobund for de analytiske samt diskuterende resultater. Nedenfor har jeg udarbejdet en diskussion over de etiske overvejelser, som opstod undervejs i processen både i forbindelse med kodningen, men også ved udvælgelsen af informanter samt ved gennemførelsen af interviewene.

3.8 Etiske overvejelser

Jeg har i nærværende afsnit udarbejdet en diskussion over de etiske overvejelser, som løbende opstod under processen omkring dette speciale. Jeg har med inspiration i Svend Brinkmann (2020) valgt at inddele mine etiske overvejelser i henholdsvis mikro- og makroetiske problemstillinger.

3.8.1 Mikroetiske problemstillinger

Det har været væsentligt for mig at tilgodese informanterne, hvorfor jeg har bedt om mundtligt sammentykke samt lovet anonymisering. Det har for min undersøgelse ikke været væsentligt, hvem informanterne er, men derimod hvad de har erfaret, hvorfor de i dette speciale er tildelt fiktive navne. Alle interviewene starter med en introduktion til specialet, men dog undlader jeg nogle informationer, da jeg med det semistrukturerede interview ikke har ønsket at sætte for meget styring på selve interviewsituationen, og informanterne har skulle kunne indbyde med de perspektiver og erfaringer, som de selv fandt relevante. Dette skal ses i lyset af, at jeg havde en induktiv tilgang, hvori informanternes retning på interviewet skulle være medvirkende til at sætte en retning for specialets videre proces. Dog havde jeg fra start af valgt at undersøge employability, hvorfor temaerne i interviewet udsprang af mødet med praksis (bilag 1-4: 3-15). Herudover har en af de mikroetiske problematikker været, at jeg valgte at foretage telefoniske interview, hvilket kan have medvirket til en distance mellem informanterne og jeg selv. Informanterne har ikke set mig, hvilket kan have påvirket, hvor meget de egentlig har ønsket at dele med mig. Samtidig hermed har jeg grundet

anonymitet udeladt nogle udtalelser og beskrivelser i mine transskriberinger, hvilket kan have medvirket til, at noget viden er gået tabt.

3.8.2 Makroetiske problemstillinger

Udover ovenstående mikroetiske problemstillinger, har jeg gennem denne specialeproces også stødt ind i nogle makroetiske problemstillinger. Hensigten med dette speciale har været at undersøge læreruddannelsens forberedelse til lærerfaget, og hermed indtræder jeg i et felt, som jeg ikke just er en del af. Med mit senere brug af Michel Foucaults disciplineringsbegreb tildeler jeg specialet et makroperspektiv, der belyser nogle magtstrukturer i læreruddannelsen, som påvirker studerendes employability. Hermed bliver en af de makroetiske problemstillinger, at jeg ud fra ti interview konkluderer på employability tendenser, hvilket eventuelt ikke er et begreb som informanterne før har stiftet bekendtskab med. Hermed skal dette speciale medvirke til at belyse, hvordan læreruddannelsens tilgang til pædagogik og læring kan styrke employability, hvilket har et samfundsmæssigt sigte, og dermed konkluderer jeg på vegne af de gennemførte interview.

Jeg har således, med inspiration i Brinkmanns opdeling af mikro- og makroetiske problematikker (2020), redegjort for de etiske overvejelser jeg har gjort mig i forbindelse med nærværende speciale. Nedenfor har jeg udarbejdet en opsamlende uddybning over det socialkonstruktivistiske ståstedes overordnede betydning for den empiriske indsamling.

3.9 Berger og Luckmanns betydning for den empiriske-/ metodiske overvejelser

Berger og Luckmanns udlægning af socialkonstruktivismen har ligeledes haft betydning for mine metodiske valg og hermed også genereringen af empirisk materiale. Som beskrevet har jeg udført semistrukturerede interviews, hvori formålet har været at få en indsigt i informanternes producerede hverdagsviden, som enten er udsprunget af deres tid som studerende, ansat eller som kursist ved Bloom Performance efteruddannelsen. Jeg har ligeledes været bevidst omkring, at jeg er med til at konstruere den viden som skabes gennem de interaktioner, jeg har med informanterne. Samtidig tager denne undersøgelse udgangspunkt i ti informanter, og kan dermed ikke generaliseres til at belyse alle studerendes, nyuddannede eller kursister ved Bloom Performances holdninger til dette undersøgelsesfelt. Dette har heller ikke været min hensigt, da mit videnskabsteoretiske ståsted har medvirket til at afsøge, hvorledes mine informanter i interaktion med jeg selv konstruerer viden omkring undersøgelsesfeltet.

Samtidig vil jeg argumentere for, at idet informanterne kommer fra hele Danmark og dermed ikke kan sættes i relation til hinanden, kan jeg udfolde nogle overordnede tendenser vedrørende lærerstuderendes employability, da informanterne udtrykker samme generelle holdninger til emnet.

4. Kapitel 3 – Teori

Nedenfor har jeg udfoldet specialets teoretiske afsæt i uddannelsesteoretikeren Gert Biesta, som udgør specialets primære teoriramme. Det bliver med Biestas teoretiske tilgang væsentlig at undersøge, hvordan læreruddannelsen indvirker på de studerende og deres senere tilknytning til lærerfaget. Derudover udspecificeres Michel Foucaults disciplinerings-begreb, som vil anvendes i specialet diskussion for at klarlægge, hvilke problematiseringer der gør sig gældende i forhold til lærerstuderendes employability.

4.1 Gert Biestas uddannelsesteori

Den hollandske professor i uddannelse og politik Gert Biesta har særdeleshed sat fokus på forholdet mellem demokrati og uddannelse samt betydningen af den målstyrede undervisning, som de fleste uddannelsesinstitutioner i dag er præget af (Biesta 2014). Biestas uddannelsesteori tager afsæt i mål eller mulighed for, hvordan uddannelse skal fremme en kreativ og skabende handling, der skaber unikke subjekter, som tør handle og tage kontrollen over egen læringsproces (ibid.). Biestas uddannelsesteori er således valgt for at skabe et blik for, hvorvidt læreruddannelsen kunne forandres, så de studerende samt nyuddannede vil opleve, at de gennem uddannelsen bliver skabt som unikke subjekter, der står stærkere i dem selv, deres faglighed samt i deres person – og hermed styrke forberedelsen til arbejdsmarkedet.

4.1.1 Når uddannelse bliver til en kreativ handling

”Jeg er interesseret i uddannelse som en i sig selv kreativ ’handling’ eller – for at være mere præcis – i uddannelse som en skabende handling, hvor noget nyt, der ikke tidligere eksisterede, som en proces, der på en vis måde bidrager til skabelsen af menneskelig subjektivitet” (Biesta 2014: 27).

Således belyser Biesta selv, hvorledes uddannelse skal udgøre en kreativ og skabende handling, som tilvejebringer subjekt-skabelsen. Biesta tager afstand fra tidens naturalisering af læringsbegrebet, da han argumenterer for, at læring i sig selv ikke udgør en naturlig kompetence, som alle kan besidde

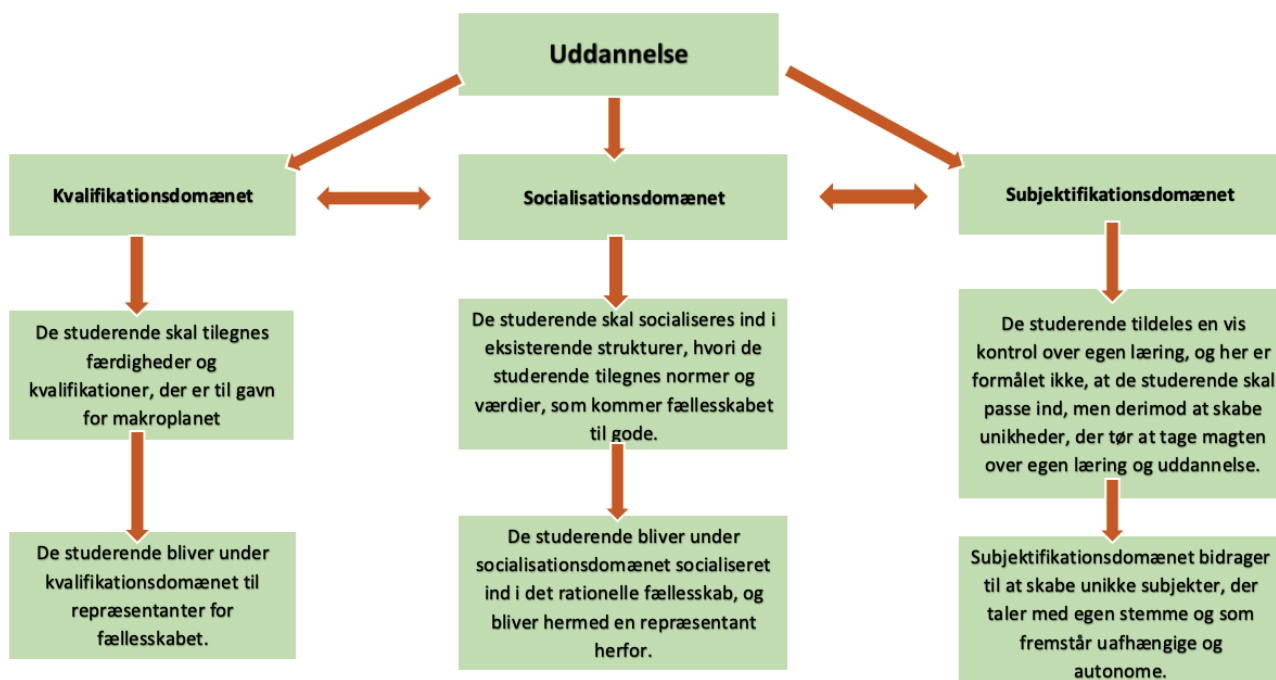
(ibid.: 91). Ifølge Biesta er læring konstrueret, hvorfor det ikke for alle er naturligt at lære nyt (ibid.: 88). Det bliver således ud fra Biestas teoretiske argumentation væsentligt, at den studerende oplever at emanciperes, og dermed tildeles en del kontrol over læringen (ibid.: 111). Hermed bliver det ud fra Biestas teoretiske ramme væsentligt, at uddannelse ikke kun associeres med læring, men at uddannelsen medvirker til at udvikle subjektivitet og unikhed (ibid.: 87). Dette skal ifølge Biesta forekomme gennem en kreativ handling, hvor: ”Læringen kan arbejde for os i stedet for, at vi arbejder for læringen” (Biesta 2014: 109). Biesta forholder sig kritisk overfor den målstyret undervisning / uddannelse, som i dag hyppigt praktiseres. Dette skal ses i lyset af, at en målstyret tilgang medvirker til, at: ”vi blot måler det, vi med lethed kan måle, og således ender med at værdsætte det, vi måler, dvs. det, vi kan måle” (Biesta 2011: 24). Der går således med den målstyret undervisning, ifølge Biesta, en del læring og udvikling tabt, hvorfor en målstyret undervisning ikke medvirker til at skabe unikke subjekter, der tør tage ansvar og kontrol over egen læring. Ved at tildele uddannelse en kreativ og skabende karakter er formålet at udvikle og skabe subjekter, som netop har modet til at risikere med egen læring, ved at tage magten over den (Biesta 2014: 42). Når uddannelse udgør en kreativ og skabende handling menes, at der i uddannelsen gives rum til at innovere samt revurdere både undervisningen, læringen etc. Dette skal forstås ud fra emancipation, hvori de studerende får rum til at inddrage nye indsigter, holdninger samt perspektiver, hvilket ligeledes bidrager til tilvejebringelsen af subjektivitet (ibid. 27).

Alt dette skal forstås ud fra at optimal uddannelse, ifølge Biesta, indebærer en masse risici, hvorfor han anvender betegnelsen *Den smukke risiko i uddannelse* (2014). Uddannelse kan, ifølge Biesta, ikke forekomme uden forskellige løbende risici, og det er disse risici som udgør en smuk og nødvendig del af uddannelse. Ved at underviseren eller den studerende risikerer med uddannelse for at skabe læring ligger en risiko, som ifølge Biesta er både smuk og nødvendig (Biesta 2014). I forlængelse heraf definerer Biesta en *forstyrrelsens pædagogik*, som udfolder en pædagogisk retning, hvori der gives rum til, at den studerende oplever afbrydelser samt forstyrrelser i læringsprocessen. Disse forstyrrelser medvirker til en uforudsigelighed, hvilket ligeledes, ifølge Biesta, udgør en smuk og nødvendig risiko ved det at gøre uddannelse (Biesta 2011: 103-104).

4.1.2 Uddannelsens tre domæner

Biesta argumenterer for, at uddannelse skal praktisere tre domæner, som tilsammen har indflydelse på, hvordan uddannelse gøres: Kvalifikationsdomænet, socialisationsdomænet samt

subjektifikationsdomænet. *Forstyrrelsens pædagogik* udspringer af subjektifikationsdomænet, men kan også have indvirkning på de to øvrige domæner (Biesta 2011: 103). Ifølge Biesta gøres uddannelse optimalt i et sammenspil mellem alle tre domæner (ibid.: 85). Biestas teoretiske argumentation tager afsæt i en kritik af, at uddannelse oftest udspringer af et kvalifikations- samt socialisationsdomæne, hvorfor han i sin teoriramme tilføjer subjektifikationsdomænet, som har til formål at bidrage til skabelsen af unikke subjekter i uddannelse (ibid.: 98-99). Tilvejebringelsen af de tre domæner i uddannelse er kontekstbestemt, og dermed er de tre domæners indflydelse forskellig fra kontekst til kontekst. Nedenfor har jeg udarbejdet en illustration, hvor de tre domæner er præsenteret samt, hvad de hver især bidrager med til uddannelse:



Udarbejdet af Mie Tanja Hansen baseret på Biestas uddannelsesteori.

Som ovenstående illustration belyser, er formålet ved kvalifikationsdomænet, at de studerende skal tilegne sig bestemte færdigheder samt kvalifikationer gennem uddannelse. Disse færdigheder og kvalifikationer er som oftest defineret ved at være til fordel for samfundet, og dermed bliver de studerende under dette domæne til repræsentanter for makroplanet / samfundet, da de tillæres evner og færdigheder, der er til gavn herfor (ibid.: 31). Socialisationsdomænet har til formål at socialisere de studerende ind i bestemte strukturer, som oftest er af en kulturel, politisk eller social dimension, hvorfor de studerende gennem dette domæne socialiseres ind i repræsentative fællesskaber, hvor

bestemte værdier og normer tillæres (ibid.: 31-32). Med Biestas tilføjelse af subjektifikationsdomænet er formålet, at uddannelse skal medvirke til at skabe unikke subjekter, som ikke socialiseres ind i bestemte strukturer eller tillæres bestemte færdigheder, hvilket er tilfældet ved de øvrige to domæner (Biesta 2012: 37). Gennem subjektifikationsdomænet forekommer fokuset på den studerende selv, og hermed at den studerende gennem uddannelse skabes som autonom og selvstændig. Dette skal ses i forbindelse med begrebet emancipation som indebærer, at den studerende frigøres fra uddannelsens kontrol, og hermed selv tager kontrollen over uddannelsen og læringen (Biesta 2014: 113-114).

”Hvis uddannelse handler om at skabe mulighed for, at eleverne bliver til i verden, og hvis det handler om at stille svære spørgsmål, så står det klart, at lærerens primære ansvar er et ansvar for elevens subjektivitet, et ansvar for det, som lader eleven være et unikt individ” (Biesta 2012: 39).

Således bliver det ved at praktisere subjektifikationsdomænet skabelsen af unikhed og subjektivitet der skal være centreret i uddannelse, hvorigennem læring og udvikling vil forekomme for den studerende (ibid.).

4.1.3 Fællesskabets betydning

I forlængelse af ovenstående bliver det unikke subjekt skabt gennem et rationelt fællesskab. Det rationelle fællesskab udgøres af repræsentative individer, som alle taler med en fælles repræsentativ stemme (Biesta 2011: 99). At være et repræsentativt individ skal ses i modsætning til det unikke subjekt, som blandt andet gennem emancipation skaber en egen unik stemme, hvilket er modsat det repræsentative individ, som bliver tildelt en fælles stemme, der repræsenterer det rationelle fællesskab (ibid.). Unikheden udspringer af det rationelle fællesskab, da individet gennem sin individuelle fortælling vil opleve at fremstå uerstattelig i fællesskabet, og dermed unik i sin fremtræden (ibid.: 98-99). Således kan skabelsen af subjektivitet kun forekomme indenfor det rationelle fællesskab, hvor de individer som tør tage kontrollen og handle på egne erfaringer og oplevelser vil træde ud af rollen som repræsentativ for fællesskabet (Biesta 2012: 67). Denne proces fra at være et repræsentativt individ til at blive et unikt subjekt, er det som er formålet ved subjektifikationsdomænet, hvorfor Biesta tilføjer dette, da han finder det uklart, hvorvidt uddannelse i dag bidrager til denne proces (Biesta 2011: 32-33).

I forlængelse heraf er det væsentligt at pointere, at de tre uddannelsesdomæner indvirker på hinanden, hvorfor alle tre domæner skal repræsenteres for, at skabelsen af unikhed kan finde sted— dette skal ses i lyset af, at uddannelse ikke kun kan udgøre et domæne, men derimod udgøres optimal uddannelse af tilstedeværelsen af samtlige tre domæner (ibid.: 33).

Jeg har således redegjort for Gert Biestas teoretiske argumentation, som danner grobund for specialets analytiske resultater. Nedenfor har jeg udarbejdet en redegørelse over Michel Foucaults disciplinerings-begreb, som specialets diskussion tager afsæt i.

4.2 Michel Foucaults disciplineringsbegreb

Den franske filosof og idehistoriker Michel Foucaults argumenterer i sine analyser for at disciplinering af det enkelte individ, kan anskues som en moderne magtteknologi (Foucault 2002: 200). Foucault bliver ofte kategoriseret som poststrukturalist, begrundet i hans måde at forstå individet som et produkt af de strukturer samfundet har konstrueret. Foucault ser dette i et historisk perspektiv, og ser mennesket, som et resultat eller en konstruktion af historien (ibid.: 242). Ydermere tager Foucault afstand fra det traditionelle magtbegreb, som er kendetegnet ved, at magt er noget nogen besidder og kan udøve mod andre (ibid.): *”What I tried to do from the beginning was to analyze the process of ”problematization” – which means; how and why certain things (behaviour, phenomena, processes) became a problem”* (Foucault 1988: 16).

Makro-niveauet (samfundet) kan således blandt andet disciplinere mikro-niveauet (det enkelte individ), og det er i denne proces, at Foucault udfolder disciplineringen som en moderne magtforståelse.

Foucault belyser endvidere, hvordan disciplinen anvender fire forskellige teknikker, som har indflydelse på, hvordan disciplineringen af individet tager sig ud i praksis.

- 1) Den første teknik handler om at aflukke: Foucault belyser, at disciplinen til tider kræver at blive aflukket for at disciplineringen kan udøves herigennem (Foucault 2002: 157). Dette ses f.eks. ved fysiske områder, som er aflukket, blandt andet ved brug af en mur eller anden arkitektur. Hermed tydeliggøres, at området er lukket om sig selv og for andre: *”Et beskyttet sted for den disciplinære monotoni”* (Foucault 2002: 157).
- 2) Den anden teknik tager afsæt i, at disciplinen ved at aflukke skaber et analytisk rum (ibid.: 159). Med dette skal forstås, at ved at aflukke øges mulighederne for at vurdere og måle på

f.eks. opførelse, og på denne måde opererer disciplinen på et individualiserende niveau, idet det analytiske rum medvirker til at have blik for den enkelte i forhold til fællesskabet:

”Det drejer sig om at etablere hvem, der er til stede og fraværende, vide hvor og hvordan man genfinder individerne, oprette nyttige kommunikationsmidler, afbryde de andre, sådan at man hvert øjeblik kan overvåge enhvers opførelse, vurdere den, sanktionere den, måle dens kvaliteter eller fortjeneste. Det er da en procedure til at erkende, beherske og anvende”
(Foucault 2002: 159).

- 3) Den tredje teknik tager afsæt i funktionalitet. Denne teknik indebærer, at der ved at aflukke skal forekomme nogle funktionelle regler, som netop har til hensigt, at disciplinen ikke kun fremstår individualiserende. Med denne teknik skal det forstås, at disciplinen udspiller sig mellem forskellige aktører inden for det analytiske rum, og hermed skal det analytiske rum bidrage til en funktionalitet, som gør, at alle kan blive observeret af alle (ibid.: 159-161) – dette belyser Foucault gennem eksemplet med et marinehospital:

”Marinehospitalet bør da behandle patienterne, men af selv samme grund, bør det være et filter, en foranstaltning, som peger den enkelte ud og placerer ham i et særligt felt (...) Deraf nødvendigheden af at fordele og aflukke rummet strengt (...) Lidt senere laver man et system til at verificere det reelle antal syge, deres identitet og de enheder, som de hører til i. Derefter laver man regler for deres kommen og gåen, og man tvinger dem til at blive på deres værelser: på hver seng skriver man navnet på den, der ligger i den (...) lidt efter lidt er der et administrativt og politisk rum, der udfolder sig i det terapeutiske rum. Det søger at individualisere kroppen, sygdommene, symptomerne, de levende og de døde (...). Ud af disciplinen opstår der et rum, som er nyttigt for lægevidenskaben” (Foucault 2002: 160)

- 4) Den fjerde teknik omhandler organiseringen i det aflukkede analytiske rum. Med dette mener Foucault, hvordan den enkelte adskiller sig fra det store fællesskab, hermed medvirker disciplinen til at udvikle bestemmelser for ageren og handlen, og hermed udfoldes en kontrol mellem individerne i det analytiske rum (ibid.: 161): *”Den individualiserer kroppene gennem en lokalisering, som ikke implanterer dem, men fordeler dem i omløb i et netværk af*

relationer” (Foucault 2002: 162). Hermed rangeres individerne i forhold til hinanden, hvilket spiller ind på, hvordan den enkelte forstås og opfattes (ibid.: 161-162).

Disse fire teknikker spiller således ind på Foucaults analyser af disciplinering, og hvordan denne udfoldes og kommer til udtryk. Ifølge Foucault er magten som sagt produktiv, hvilket betyder, at den medvirker til at producere både viden og sandheder, hvorfor magt og viden også gensidigt påvirker hinanden (ibid.: 210). Hermed fremlægger Foucault magtteknologier som i relationen mellem individer bidrager til både disciplinering og viden. Det er således Foucaults analyse af den moderne disciplinering, som vil blive anvendt i specialets diskussion.

4.3 Teoretisk sammenfatning

Jeg har ovenfor redegjort for Gert Biestas teoretiske argumentation vedrørende uddannelse samt Michel Foucaults disciplineringsbegreb. Med teoretisk inspiration i Biestas uddannelsesteori er formålet at analysere, hvordan og hvorvidt læreruddannelsen (ifølge informanterne) udfolder de tre domæner. I forlængelse heraf er det min hensigt at belyse læreruddannelsens praktisering af de tre domæners betydning for studerendes / nyuddannedes employability. Samtidig hermed blev jeg gennem kodningen af interviewene opmærksom på, at flere af informanterne problematiserede læreruddannelsens forberedelse til arbejdsmarkedet, hvorfor jeg fandt det relevant at inddrage Foucaults disciplineringsbegreb. Foucaults disciplineringsbegreb vil blive anvendt i en diskussion, hvori formålet er at undersøge, hvordan employability-begrebet kan anskues som en disciplinerende magtteknologi. Biesta opererer på et makro-/meso-niveau, hvilket skal forstås ved, at Biestas teoretiske argumentation udfolder uddannelse og dens funktion på et makroniveau, der gennem subjektifikationsdomænet spiller ind og konstruerer individet, og hermed udfoldes et meso-niveau. Mit valg om inddragelse af Foucault har til formål at undersøge, hvordan makrostrukturer har virket ind på mikro-planet: Hvordan informanterne problematiserer employability samt, hvilke løsningsforslag de hver opstiller hertil. Således har inspirationen i Biesta medvirket til at belyse employability-processerne gennem et aktørperspektiv fremfor et statsperspektiv. Inddragelsen af Foucault kan således bidrage med en udvidelse af analysen ved at inkludere statsperspektivet. Således bliver det Biestas teoriramme samt Foucaults disciplineringsbegreb, der danner rammen om nedenstående analytiske samt diskuterende resultater.

4.4 Teoretisk afgrænsning

Mine valg vedrørende teori har ligeledes medvirket til en del fravalg. Mit undersøgelsesfelt kunne belyses ud fra flere forskellige vinkler. Dog har jeg taget et aktivt valg om at udføre en analyse med afsæt i Gert Biesta for at skabe et blik for læreruddannelsens tilrettelæggelse samt betydningen heraf. Undersøgelsesfeltet kunne ydermere været belyst ud fra psykologerne Edward Deci og Richard Ryans selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan 2000: 68), hvori fokuset kunne have været på, hvordan læreruddannelsen kunne øge de studerendes indre motivation, og hermed styrke employability-processerne. Deci og Ryan kunne således medvirke til at skabe et blik for, hvordan læreruddannelsen (re)producerer motivation ifølge informanterne. Således kunne en inddragelse af Deci og Ryan bringe empirien samt analysen ned på et individplan, hvori fokuset ville være rettet mod følelsen af motivation samt den individuelle praktisering heraf.

En anden vinkling jeg kunne have foretaget kunne have været ud fra Jean Lave og Etienne Wengers læringsteori – situeret læring (Lave & Wenger 1991). Med afsæt i Lave og Wenger kunne jeg have undersøgt fællesskabets betydning for employability-processerne. Dette teoretiske blik på analysen kunne således medvirke til at belyse betydningen af forskellige positionelle forhold i fællesskabet. Hermed kunne en inddragelse af Lave og Wenger bringe analysen ned på et mikro-niveau, og således undersøge de sociale processer, som de udspiller sig mellem de studerende på uddannelsen eller for de nyuddannede i overgangen til arbejdsmarkedet.

Dette er blot to eksempler på anden teori, som kunne medvirke til at belyse undersøgelsesfeltet for dette speciale. Flere kunne nævnes. Dog er Biesta udvalgt, da hans uddannelsesteori kan medvirke til at belyse et aktørniveau, hvori fokuset er rettet mod, hvordan læreruddannelsen som institution kunne styrke de studerendes employability. Med afsæt i informanternes oplevelser og erfaringer med employability er formålet at undersøge, hvordan læreruddannelsen kvalificere samt pædagogisk forbereder de studerende på mødet med praksis - og derfor er Biesta anvendt.

5. Kapitel 4 - Analyse

5.1 Analysestrategi

Nedenfor har jeg udarbejdet en analyse om, hvorledes de lærerstuderendes employability kan styrkes. Med afsæt i Biestas begrebsramme har mit formål været at undersøge, hvordan læreruddannelsen praktiserer de tre uddannelsesdomæner, og ligeledes hvorvidt praktiseringen heraf kan medvirke til at styrke de studerendes employability.

Jeg har inddelt analysen i tre analyseafsnit. Det første analyseafsnit omhandler de studerendes erfaringer og fortællinger vedrørende employability. Disse fortællinger analyseres, som nævnt, ud fra Biestas begrebsramme.

Det andet analyseafsnit omhandler de nyuddannedes erfaringer med employability-processerne. De nyuddannede har afsluttet uddannelsen og dermed har de dannet erfaringer med employability-processerne. I dette analyseafsnit er det formålet at undersøge, hvordan uddannelsen har støttet de nyuddannede lærere i overgangen til arbejdsmarkedet, samt hvad de eventuelt savnede i forbindelse hermed. Samtidig hermed inddrages Ruth Bidgstock som gennem analyser af employability har udfoldet, hvilke tre færdigheder (skills), som de studerende skal besidde gennem uddannelse for at opnå en succesfuld employability-proces. Bidgstock sættes i relation til Biestas uddannelsesteori, og hermed undersøges det, hvorledes de forskellige færdigheder praktiseres ifølge de nyuddannede lærere.

Det tredje analyseafsnit omhandler Bloom Performance efteruddannelsen. Først foretages en kort analyse af efteruddannelsen samt, hvad kursisterne har haft af læringsudkom. Herefter sættes Bloom Performance efteruddannelsen i relation til de øvrige informanters problematiseringer vedrørende employability.

Således er analysen opbygget. Efter analysen følger en diskussion, som med afsæt i Foucaults disciplineringsbegreb, diskutere selve employability-begrebet og læreruddannelsens fokus herpå.

5.2 Analyseafsnit 1: De lærerstuderendes erfaringer med employability

De lærerstuderendes bekræfter selv, at employability er et relevant undersøgelsesfelt. Laura belyser nedenfor, hvordan hun kan finde den senere overgang til arbejdsmarkedet problematisk:

”Nej lige nu er der ikke nogen glidende overgang. Jeg har f.eks. lige læst matematik i to år, og jeg er halvvejs i min uddannelse, men nu har jeg afsluttet matematik, men jeg skal ikke have det resten af uddannelsen. Det vil sige, at jeg skal gå i to år med mit hovedfag uden at blive dygtigere til det og prøve det af, og så forventer de, at jeg kan gå ud og undervise i det til fulde” (Laura, bilag 6: 30).

Denne frustration som Laura beskriver, kan have betydning for hendes senere overgang til arbejdsmarkedet – og dermed hendes employability. Laura udtrykker således ovenfor en frustration vedrørende læreruddannelsens måde at tilrettelægge undervisningen i de fagfaglige fag. Dette vil jeg argumentere for kan ses i relation til Biestas beskrivelse af *forstyrrelsens pædagogik*. Biesta argumenterer for, at læringen finder sted igennem forstyrrelser og frustrationer, hvorfor det er væsentligt, at uddannelse tillader disse (Biesta 2011: 104). Hermed kan Lauras fortælling ses som et udtryk for en læringsproces, da hun skal finde et ståsted i frustrationen, og herudfra muliggøres chancen for, at Laura tager ansvar og skabes som et autonomt subjekt gennem uddannelsen. Hermed kan Lauras problematisering vedrørende sin egen employability ligeledes ses i relation til fokuset på subjektivitet-dannelse i læreruddannelsen, hvilket herudfra kan anskues som en hæmsko for employability-processerne. Den studerende Astrid belyser også en frustration vedrørende måden, hvorpå læreruddannelsen har tilrettelagt overgangen til praktikforløbene:

”Altså jeg synes godt, at selve uddannelsesstedet kunne have gjort en større indsats for at klæde os bedre på, det hele kom meget sent. Vi havde forberedelse i uge 48 og skulle ud på skolerne i uge 49, og det var nærmest første gang mandag i uge 48, at vi hørte om, at vi f.eks. skulle lave en praktikportfolio, og hvad vi skulle i den. Så på den måde synes jeg, at det var meget op til den studerende at få styr på, hvad kravet egentlig er til det her” (Astrid, bilag 8: 43).

Ud fra Biestas begrebsramme vil jeg argumentere for, at læreruddannelsen i dette tilfælde har emanciperet de studerende. Med det skal forstås, at Astrid er blevet tildelt en kontrol og frihed til selv at undersøge og forberede sig. Samtidig hermed giver Astrid udtryk for, at dette øgede fokus på frihed

og egen kontrol besværliggør overgangen til praksis, og hermed kan påvirke employability-processerne. Praktikforløbene er til for, at de studerende kan prøve deres kompetencer af i praksis og hermed få erfaringer med, hvad der egentlig venter på den anden side af studiet, hvilket kan have betydning for overgangen til arbejdsmarkedet (Møller 2017). Jeg vil herudfra argumentere for, at når de studerende udtrykker en frustration vedrørende måden, hvorpå studiet forbereder dem til arbejdsmarkedet, så kan det påvirke deres employability, da tilknytningen til arbejdsmarkedet kan synes sværere og mere problematisk. Den studerende Laura belyser blandt andet en bekymring vedrørende måden, hvorpå læreruddannelsen forbereder de studerende til praksis:

”Det er jo det her med, at vi bliver præsenteret for idealet indenfor læreruddannelsen, altså det er sådan her, det skal være, og du skal bare gøre sådan, og så vil det hele køre, men sådan foregår det jo ikke ude i praksis, det er børn vi har med at gøre plus, at vi har en inklusionspolitik der siger, at vi skal inkludere en masse, og det har man ikke særlig meget fokus på, på uddannelsen, altså det her med at der sidder mange forskellige børn, der sidder ikke 24 nikkedukker, nej der sidder 24 individer, som alle sammen har forskelligt med i bagagen. Det tror jeg, at folk blev enormt skræmte af, også det her med, at der jo er enormt meget larm i en folkeskole, og du skal virkelig have din klasseledelse på plads for at få fokus fra 24 små børn. Ja så tror jeg tror, at de følte sig overrumplet på en eller anden måde” (Laura, bilag 6: 29).

Hermed kan employability påvirkes af, at læreruddannelsen fremstiller et ideal, som ikke er i tråd med praksis, hvor nogle, ifølge Laura, skræmmes, da forberedelsen til praksis ikke stemmer overens med det lærte og praktiserede på studiet. Ud fra Biestas teoretiske ramme kan de frustrationer, som de studerende giver udtryk for anskues som den risiko der er ved uddannelse, da resultaterne af de studerendes læring bliver uklare (Biesta 2011: 103-104). Biesta belyser, at det er væsentligt at både undervisere og studerende tør at risikere med læringen og uddannelsen generelt, da det er gennem risikoen, at den virkelige læring skabes og subjektivitet udfoldes (Biesta 2012: 135-138). De frustrationer og forstyrrelser som de studerende oplever kan ses i relation til uddannelsens praktisering af subjektifikationsdomænet, da læreruddannelsen tør at risikere med både læringen og uddannelsen, og herigennem øges mulighederne for skabelse af subjektivitet, da de studerende selv skal finde vejen og tage ansvar gennem uddannelsesforløbet, og herigennem skabes deres egne erfaringer. Hermed konkretiserer de studerende, at de løbende oplever frustrationer vedrørende forberedelsen til praksis, hvilket jeg vil argumentere for kan påvirke deres senere employability-

proces, da mødet med praksis kan medvirke til praksischok. Det er især koblingen mellem det teoretiske og praksisorienterede på studiet, som udmunder i en del frustrationer blandt de studerende.

5.2.1 Koblingen mellem teori og praksis' betydning for de studerendes employability

Samtlige af de studerende, på nær Isabella, giver udtryk for, at de savner flere praktikforløb. Da jeg spørger Isabella indtil, hvorvidt hun synes, at der skal flere praktikker ind på læreruddannelsen er hendes svar følgende:

”Nej, det tænker jeg egentlig ikke, jeg synes tre er fint, også fordi de foregår på forskellige måder, så man er der ligesom mere og mere. Men jeg synes stadigvæk at hele forløbet omkring praktikken, altså det her med, at vi jo har et praktikfag, og vi har nogle pædagogiske fag, men jeg synes bare, der burde være mere omkring undervisningskompetence, da det ikke rigtig fylder” (Isabella, bilag 5: 22).

Isabella udtrykker således et ønske om et større fokus på undervisningskompetencen, hvori det skal forstås, at Isabella efterspørger en læring og viden omkring, hvordan hun kan gøre undervisningen i praksis, og hermed opnå nogle konkrete kompetencer i at undervise. Isabella beskriver en tilfredshed med mængden af praktikker, men hun ønsker en ændring i fokuset omkring kvalifikationsdomænet. Med dette skal forstås, at de studerende skal tilegne sig specifikke færdigheder gennem uddannelsen, og her ønsker Isabella et øget fokus på tilegnelsen af undervisningskompetence.

Biesta argumenterer for, at det unikke subjekt skabes gennem deltagelse i det rationelle fællesskab, hvor individet gennem egne erfaringer og fortællinger bliver uerstatteligt, og af denne grund skabes som et unikt subjekt (Biesta 2011: 98-99). Ifølge Biesta er det væsentligt, at uddannelse bidrager til at skabe unikhed og subjektivitet, da det er væsentligt, at et samfund ikke kun er udstyret med repræsentative individer men, at der er subjekter som tør tage ansvar og stå op for egne perspektiver (Biesta 2011: 32-33). Da jeg spørger de studerende indtil, hvordan de erfarer at kunne omdanne det lærte til praksis og bruge det på egen måde, er svarene følgende:

”Men det er ikke fordi studiet ruster dig til at skulle i praksis, da de fokuserer på vores kompetencer indenfor det faglige. Der er ikke fokus på undervisningskompetencer, det er der altså ikke”
(Isabella, bilag 5: 20).

”Jeg synes bare, at vi har alt for lidt undervisning i forhold til, hvad de gerne vil have vi skal præstere, når vi engang er færdige” (Laura, bilag 6: 27).

Ud fra Biestas teoriramme vil jeg argumentere for, at ovenstående citater er et udtryk for, at læreruddannelsen skaber repræsentative individer. Dette skal forstås ved, at informanterne ikke oplever, at de tildeles en frihed eller kontrol i undervisningen, men derimod er der nogle specifikke kvalifikationer samt færdigheder, som de skal tilegne sig. Samtidig hermed kan citaterne heller ikke tolkes som et udtryk for unikhed, da de studerende bliver erstattede i fællesskabet, da de alle tilegnes samme kompetencer, og hermed skabes de ikke som unikke subjekter. Ovenstående citat af Isabella bliver ligeledes et udtryk for, at det øgede fokus på praktiseringen af kvalifikationsdomænet i uddannelsen påvirker employability-processerne, da de studerende ikke føler sig rustet gennem udelukkende den læring, der forekommer gennem kvalifikationsdomænet. Overordnet set kan læreruddannelsen således anskues som et rationelt fagfællesskab, hvori de studerende bliver repræsentanter for læreruddannelsen og de kvalifikationer og færdigheder, de herigennem får med. Isabella belyser blandt andet nedenfor, hvordan hun oplevede at skulle undervise første gang i praktikken:

”Jeg synes, at indholdet var meget reflekteret og meget tilrettelagt, da jeg også føler, og ved, at når man er ude, så kommer der mange uventede ting, og derfor vidste jeg, at det jeg kunne have styr på, det var det faglige indhold, og hvad målene skulle være, så vidste jeg, at jeg hele tiden kunne lede dem tilbage til de mål, som jeg havde sat for dagen. Der kommer meget uventet i løbet af en dag, som kan være spørgsmål man ikke lige har reflekteret over, og det kan være klassen er uoplagt, altså der er en masse faktorer der spiller ind, udover din egen tilstedeværelse” (Isabella, bilag 5: 19).

Isabella fortæller, at hun gennem sine erfaringer (fra sin tid som lærervikar) har udarbejdet en plan for det faglige indhold og mål. Ud fra Biestas teoriramme kan dette ses som et udtryk for, at læreruddannelsen i dette tilfælde har emanciperet Isabella, da hun får mulighed for selv at tilrettelægge praktikdagen, ud fra egne erfaringer, og hermed forekommer et øget fokus på subjektet i uddannelsen – dog kommer disse erfaringer uden for læreruddannelsen. Samtidig hermed beskriver Isabella, at der er nogle specifikke mål, som eleverne skal gennem i løbet af dagen, hvilket kan

anskues som et udtryk for, at Isabella gennem sin undervisning ikke emanciperer eleverne, og dermed ikke muliggøre skabelsen af unikhed i sin undervisning med eleverne. Dette kan ligeledes ses i relation til Isabellas videre fortælling, hvor hun belyser, hvordan hun gik til mødet med praksis:

”Man kan altså sige, at mit første møde var meget reflekteret, men jeg synes også, at man lige skulle hanke op i sig selv og sige til sig selv: Det du vil sige, det skal nok være godt nok. Ja lige booste sig selv, altså det kom jo af sig selv, og jeg ved godt, at jeg kan mit fag, ellers var jeg nok heller ikke bestået” (Isabella, bilag 5: 19).

Isabella giver her udtryk for, at idet hun har bestået sit fag, så må det betyde, at hun kan det og kan praktisere det. Hermed taler Isabella sig ind i kvalifikationsdomænet og den hertil hørende målstyrede undervisning, som praktiseres på studiet. Dette bliver yderligere et udtryk for, at læreruddannelsen skaber repræsentative individer, som taler med samme stemme. Dette bliver ligeledes tydeligt, da Isabella fortæller om det faglige niveau på læreruddannelsen:

”Altså niveauet er faktisk højere i undervisningsfagene end jeg havde forventet, fordi det er rigtig meget fagligt baseret, det er ikke så meget praksisbaseret, og det er ikke rigtig undervisningsbaseret, det er mere, hvad vi selv kan fagligt. Så det er ikke sådan, du lærer ikke undervisningskompetence, men mere personlig faglig kompetence. Så på den måde er niveauet højere for jeg troede, at det var mere det, at man skulle lære at undervise, men det er ligesom mere op til en selv” (Isabella, bilag 5: 18).

Herudfra beskriver Isabella, hvordan hun har oplevet, at læreruddannelsens fokus er på det faglige fremfor f.eks. på undervisningskompetencen, hvilket hun inden opstart på studiet ikke havde forventet. Isabella belyser ligeledes, at det, at skulle lære at undervise, mest af alt er op til en selv. Hermed kan ovenstående citat fra Isabella igen ses som et udtryk for praktiseringen af kvalifikationsdomænet i uddannelsen. Dette skal forstås ved, at læreruddannelsen har nogle forventninger til de studerendes faglighed, hvorfor denne netop også er i fokus i uddannelsen. Dette kan ligeledes ses i forbindelse med makro-planen, da der fra samfundets side er nogle forventninger til de lærerstuderendes fagligheder samt kompetencer, hvorfor læreruddannelsen har disse i fokus. Dette skal forstås ved, at samtlige studerende belyser, at der i samfundet er en negativ diskurs vedrørende læreruddannelsen, hvilket blandt andet ses ved, at mange har en forventning til, at lærere

er noget alle kan blive, hvorfor mange vælger at søge ind, hvis de f.eks. er i tvivl vedrørende valg af uddannelse:

”Det jeg mener er, at jeg synes, at der bliver set lidt ned på uddannelsen. Den har lidt et rygte om, at det er nemt at komme ind på uddannelsen, og det er nemt at komme igennem den. Så hvis du ikke ved, hvad du vil, så kan alle komme ind på den. Det er jo ærgerligt, jeg mener, at det er det vigtigste job i samfundet fordi, vi varetager de næste generationer” (Laura, bilag 6: 28).

Hermed kan Lauras beskrivelse ses i relation til kvalifikationsdomænet, da læreruddannelsens valg af fokusering på faglighed eventuelt kan ses som et resultat af den negative diskurs, der til stadighed præger læreruddannelsen samt kvaliteten heraf. Den studerende Astrid belyser ligeledes, hvordan hendes uddannelsesinstitution har valgt at placere praktikforløbene tidligt i uddannelsen (på 1. semester) for at forsøge at mindske frafaldet blandt de studerende:

”De har egentlig valgt at ændre det, faktisk i forhold til det her med frafald, fordi at før i tiden gik der længere tid før du kom ud i praktik, så nu sætter de praktikken så hurtigt som muligt, så dem der ligesom ikke har lyst til at være lærer, de ikke spilder deres tid, hvis man kan sige det sådan” (Astrid, bilag 8: 42).

Dette citat af Astrid kan ligeledes ses som et udtryk for, at læreruddannelsen har indført tiltag som kunne bidrage til løbende at styrke de studerendes møde med praksis. Dette skal forstås ved, at det blandt andet problematiseres af de studerende, at der ikke er mere praksisnært undervisning eller et større samarbejde med praksis, hvorfor de finder overgangen fra studiet til praksis svær. Ved at Absalon har indført praktikforløb ved 1. semester, så kan det medvirke til, at de studerende tidligere opnår kompetencer, som de løbende gennem uddannelsen kan optimere, hvilket kan anskues som en ekstra støtte i forberedelsen til arbejdsmarkedet. Dette skal ses i relation til makro-niveauet, hvilket skal forstås ved, at der til tider forekommer en negativ diskurs vedrørende læreruddannelsen samt kvaliteten heraf, hvorfor uddannelsen herudfra justeres. Dette belyser den studerende Laura således:

”De har skruet op for det faglige for hver gang, man måler noget i folkeskolen, som ikke er godt nok, så laver man om på læreruddannelsen for så vil de nye lærere kunne undervise bedre i det. F.eks. da der var alt det her med radikaliserings og terror, så har man indført et fag på

læreruddannelsen, der hedder KLM, som netop handler om, hvordan man spotter børn, der er ved at blive radikaliseret” (Laura, bilag 6: 33).

Dette citat giver ligeledes udtryk for at læreruddannelsen bidrager med kompetencer, som er til gavn for arbejdsmarkedet, da uddannelsen løbende justeres for at kunne rumme nutidige problemstillinger, hvorfor faget KLM (Kristendomskundskab, Livsoplysning og Medborgerskab) f.eks. blev indført. Hermed vil jeg argumentere for, at læreruddannelsen forsøger at styrke de studerendes egen employability, da den klargøre de studerende til mødet med praksis ved at målrette undervisningen og arbejde med kompetencer og færdigheder, som er til gavn for arbejdsmarkedet.

5.2.2 Når praktiseringen af subjektifikationsdomænet styrker employability-processerne

Et eksempel på læreruddannelsens praktisering af subjektifikationsdomænet beskriver den studerende Mette. Mette har fra start af i sit uddannelsesforløb fået frihed til at præge, hvorledes hendes uddannelse skulle bygges op. Dette skal forstås ved, at Mette har fået mulighed for at arbejde fuldtid på en skole samtidig med at studere ved siden af (gennem fjernstudie). Dette har ligeledes betydet, at Mette har fået merit for praktikforløbene, og i stedet har hendes arbejdsplads skulle skrive under på hendes tilstedeværelse samt kompetencer. Da jeg spurgte Mette indtil, hvordan hun havde oplevet hendes uddannelse i forhold til forberedelsen til arbejdsmarkedet, er hendes svar som følger:

”Jamen det gav vildt god mening, for hver gang jeg læste noget teoretisk, der kunne jeg hver gang dagen efter koble det op på det virkelige. Jeg har ikke skulle vente et år på at komme ud og afprøve det. Altså det kunne jeg ligesom med det samme. Jeg er ret sikker på, at det her med at kunne læse samtidig gør, at jeg nu føler mig som en bedre lærer. Men det har også været en ulempe i forhold til mine eksamener, da jeg ikke har brugt vanvittig meget energi på alle teorierne, og hvem der har sagt hvad. Det er sådan det eneste, hvor det er blevet kommenteret, at jeg nok skulle have været mere opmærksom, men de har godt kunne høre, at jeg bruger det i praksis i min hverdag” (Mette, bilag 7: 37).

Mettes beskrivelse bliver således et udtryk for læreruddannelsens praktisering af subjektifikationsdomænet, da Mette emanciperes af uddannelsen, og hermed får frihed og kontrol til at få indflydelse på sit studieforløb. Samtidig hermed er ovenstående beskrivelse et udtryk for at læreruddannelsen risikerer med læringen og uddannelsen, da uddannelsesinstitutionen ikke reelt set

ved, hvad der foregår i praksis, og hermed hvad læringsudfaldet er for Mette. Dette kan ses i relation til Biestas teoretiske beskrivelser af *den smukke risiko i uddannelse*, hvorigennem skabelsen af subjektivitet muliggøres, da de studerende får frihed til selv at præge og inddrage egne erfaringer samt oplevelser, hvilket medvirker til at unikgøre dem, da de hermed vil forekomme som uerstattelige i fællesskabet, idet deres fortællinger, erfaringer og oplevelser medvirker til, at de indenfor det rationelle fællesskab, som udfoldes på uddannelsen, skabes som et unikt subjekt der adskiller sig fra den repræsentative kategori (Biesta 2011: 98-99). Dette kan ligeledes ses ved Mettes beskrivelse, da hendes uddannelsesforløb medvirker til, at hun får oparbejdet kompetencer, erfaringer, oplevelser samt fortællinger, som kan medvirke til, at hun skabes som et unikt subjekt, da hun gennem uddannelsen får mulighed for at handle på egne erfaringer og oplevelser i praksis, hvilket medvirker til at Mette forekommer som uerstattelig indenfor det rationelle fællesskab. Dette perspektiv belyser Mette ligeledes selv:

”Jeg tror også, at nogle har den holdning, at det er nemt lige at blive lærer, og det er nemt nok at komme ud og undervise, og der var niveauet måske, jeg vil ikke sige for højt. Men måden læreruddannelsen ligesom er struktureret eller sat op på, der manglede en eller anden klarhed, synes jeg, og hvis jeg ikke havde haft min praksis ved siden af, så ville jeg have været skrup forvirret. Der var også mange studerende som læste fjernstudie, men som ikke arbejdede ved siden af, og de var super glade for at kunne snakke med mig om nogle af de her ting” (Mette, bilag 7: 40).

Mette beskriver således, at de andre studerende kunne trække på Mettes erfaringer og oplevelser, hvorfor tilgangen til tilrettelæggelsen af Mettes uddannelsesforløb kan ses i relation til praktiseringen af subjektifikationsdomænet. Samtidig hermed belyser Mette i forrige citat, at praktiseringen af subjektifikationsdomænet til tider får indvirkning på kvalifikationsdomænet. Dette ses blandt andet, da Mette fortæller, hvordan hendes teoretiske kompetencer og færdigheder ikke lever op til studiets forventninger, hvilket hun blandt andet vurderes ud fra til eksamenerne. Det bliver således ud fra Mettes eksempel tydeliggjort, at kvalifikationsdomænet i forhold til uddannelsen tillægges en større betydning, hvorfor Mette f.eks. ikke vurderes ud fra skabelsen af unikhed som lærer. Hermed bliver det de teoretiske kompetencer og færdigheder, som de studerende vurderes ud fra. Mettes frihed til f.eks. at kunne arbejde fuldtid som lærer ved siden af ændrer ikke på uddannelsens krav til faglige samt teoretiske kompetencer og færdigheder. Samtidig hermed belyser Mette, at læreruddannelsens tilrettelæggelse til tider kan synes uklar, hvorfor hun uden sin praksiserfaring ville have været yderst

forvirret. Dette ses også, da Mette uddyber, at de andre studerende spørger hende til råds, da hun har nogle erfaringer og oplevelser, som de mangler. Dette kan ligeledes ses i relation til de studerendes egen employability. Som tidligere beskrevet, så problematiserer de studerende læreruddannelsens teoretiske og faglige fokus, hvorfor de udtrykker et savn til fokusering på undervisningskompetence, praksiserfaring samt praksisnær undervisning. I Mettes eksempel får hun den praksisnære erfaring som søges blandt de studerende, og hermed vil jeg argumentere for, at hendes mulighed for at styrke sin egen employability øges, da hun løbende gennem hele uddannelsen oplever mødet med praksis, og hermed kan hun løbende teste viden, erfaringer samt færdigheder af i praksis.

5.2.3 Opsamling på analyseafsnit 1

Gennem ovenstående analyse vedrørende de studerendes oplevelse med employability belyses det, at læreruddannelsens fokus på kvalifikationsdomænet kan have betydning for de studerendes employability-processer. Samtidig hermed har de studerende et ønske om et øget fokus på praksisnær undervisning og mere praktik, hvorfor den studerende Isabella blandt andet efterspørger en læring vedrørende undervisning / undervisningskompetence. Læreruddannelsen kan i forskellig grad have betydning på styrkelsen af de studerendes egen employability, og ved at emancipere de studerende så de får en frihed til selv at tilrettelægge uddannelsesforløbet – så kan employability-processerne styrkes. Samtidig hermed bevidner ovenstående analyse om, at det er væsentligt, at de studerende føler sig understødt og holdt, som Mette der gennem sin arbejdsplads kan afprøve sine kompetencer, hvorimod når de studerende føler sig overladt til sig selv, så opleves emancipationen ikke positiv for employability. Dog, er ovenstående analyse et eksempel på, at kvalifikationer og færdigheder vinder indpas over f.eks. employability, hvorfor den studerende Mette ikke vurderes på overgangen og videreførelsen af læring til praksis, men derimod på egne faglige evner og formåen.

5.3 Analyseafsnit 2: De nyuddannedes erfaringer med employability

Som beskrevet i kapitel 2 *metodologi* er der interviewet tre nyuddannede i forbindelse med dette speciale. Hensigten har været at undersøge, hvordan de nyuddannede erfarede employability i praksis samt, hvilke tiltag de nyuddannede finder kunne tilføres til læreruddannelsen for en yderligere styrkelse af egen employability.

Ved interviewene spørger jeg de nyuddannede indtil, hvordan de har oplevet forberedelsen på studiet til arbejdsmarkedet, hvortil de nyuddannede, ligesom de studerende, udfolder en mangel på praksiserfaring:

”Altså det er jo altid det fedeste at være ude i praksis, og der synes jeg så også, at der er for lidt praktik. Men det er jo det fedeste at komme ud, og så virkelig arbejde. Noget af det som jeg måske synes har været sværest, det er, at jeg faktisk ikke synes, at undervisningen har været særlig praksisnær (...). Vi har selvfølgelig lært, hvordan man didaktiserer en opgave, og hvordan man gør det håndgribeligt for børnene. Men det her med at tilrettelægge en masse undervisningsforløb og gøre dem fede og appetitlige for børnene, det synes jeg ikke, at jeg har lært om. Jeg kan en masse fagligt og en masse teori, men det kan jeg jo ikke bruge til noget, når jeg står i en situation med nogle børn, som skal lærer noget nu og her” (Sanne, bilag 10: 58).

”Det er så det, jeg synes ikke uddannelsen forberedte os særlig godt på de fag vi skulle ud i. Altså en ting er, at jeg personligt synes, at vi havde for lidt praktik (...) Man kan sige, at det jeg måske savner lidt, det var, at jeg måske havde noget mere materiale, og at jeg var klædt bedre på til det at undervise. Man kan sige uddannelsen i sig selv har meget fokus på den akademiske del, hvilket er fint, men jeg savnede måske noget fokus på det praksisnære” (Peter, bilag 9: 51).

Herudfra kunne et øget fokus på praktik og praksisnær undervisning have medvirket til at styrke Sanne og Peters employability. Læreruddannelsens fokus på kvalifikationsprocesserne kan således medvirke til at påvirke employability-indsatserne, hvilket skal ses ud fra at blandt andet Sanne efterspørger en læring og erfaring vedrørende, hvordan hun skal agere i praksis. Den nyuddannede Sanne belyser blandt andet, at det ville være gavnligt med et fag omkring videreformidling (Sanne, bilag 10: 61), da hun herigennem ville kunne få mulighed for at undersøge og beskæftige sig med, hvordan hun kunne overføre de fagfaglige kompetencer til arbejdet i praksis med eleverne. Et fag omkring videreformidling ville således kunne have understøttet Sanne i forhold til hendes employability, da videreformidlingen var hendes største udfordring i overgangen til arbejdsmarkedet (ibid.).

5.3.1 Employability-færdigheder versus Biestas uddannelsesteori

Sannes efterspørgsel vedrørende et fag om videreformidling kan ydermere ses i relation til den australske professor Ruth Bridgstock beskrivelse af employability-færdigheder. Som beskrevet indledningsvis så fokuseres der i forbindelse med employability af studerende på henholdsvis *Discipline-specific skills*, *Generic skills* og til slut *Career building skills* (Bridgstock 2008: 37-38). Det er den australske professor Bridgstock der definerer ovenstående skills/færdigheder, som uddannelse skal praktisere for at imødekomme en styrket employability-indsats. Disse færdigheder vil jeg argumentere for kan sættes i relation til Biestas tre uddannelsesdomæner. *Discipline-specific skills* tager afsæt i de studerendes akademiske evner (ibid.: 37), hvilket praktiseres under kvalifikationsdomænet, hvori fokuset er rettet mod de studerendes faglige kompetencer og færdigheder (Biesta 2011: 31) Det er ligeledes praktiseringen af disse *discipline-specific skills*, som de nyuddannede kritiserer, idet de argumenterer for, at læreruddannelsens fokus herpå fjerner fokus fra det praksisnære, hvilket besværliggør overgangen til arbejdsmarkedet. *Generic skills* dækker over, hvordan uddannelsen formår at skabe studerende, som efterspørges ude på arbejdsmarkedet. Dette skal ses i relation til, at *generic skills* udfoldes som egenskaber de studerende skal påtage sig / lære for at fremstå som attraktive for arbejdsmarkedet (Bridgstock 2008: 37). Herudfra vil jeg argumentere for, at *generic skills* kan være et udtryk for praktiseringen af socialisationsdomænet, idet der forekommer nogle forventninger og strukturer på arbejdsmarkedet, som de studerende skal socialiseres ind i for at være til gavn for det store rationelle fællesskab på arbejdsmarkedet, hvorfor formålet er at socialisere de studerende ind i eksisterende strukturer herfra (Biesta 2011: 31-32). Den nyuddannede Sanne beskriver fokuset på kvalifikationsdomænet (*discipline-specific skills*) og socialisationsdomænet (*generic skills*) i læreruddannelsen således:

”Vi har rigtig meget pædagogisk, hvor man lærer om relations arbejde, det didaktiske og klasseledelse, det har vi meget af. Men det jeg mangler, det var mere nogle tips til, hvad gør jeg egentlig, når jeg står i sådan en situation. Og også det her med, hvordan gør jeg min undervisning spændende for børnene, det synes jeg faktisk ikke som sådan, at vi har haft noget om, som jeg ville kunne have brugt. Jeg har selv lært grammatikken, og hvordan jeg sætter et komma, men jeg har ikke lært, hvordan jeg formidler det videre” (Sanne, bilag 10: 60).

Hermed giver Sanne udtryk for, at hun gennem læreruddannelsen har opnået akademiske færdigheder (*discipline-specific skills*) – dette beskriver hun blandt andet ved, at hun selv har lært grammatikken.

Samtidig hermed belyser Sanne, at hun har opnået *generic skills* i form af forskellige pædagogiske fag, hvori hun er blevet forsøgt forberedt på det pædagogiske møde i folkeskolen. Samtidig hermed efterspørger Sanne *career building skills*, idet hun savner en kobling til, hvordan hun kan bruge, det lærte i praksis. *Career building skills* dækker over den studerendes evne til at indtræde på arbejdsmarkedet (Bridgstock 2008: 37-38). Dette skal forstås ved, at *career building skills* udfolder den studerendes evne til at sammenkoble akademiske færdigheder, personlige- / sociale færdigheder samt arbejdsmæssige færdigheder. Sammenkoblingen har betydning for, hvordan overgangen fra studiet til arbejdsmarkedet forløber (ibid.). Jeg vil således argumentere for, at *career building skills* kan ses i relation til subjektifikationsdomænet, da de studerendes evner til at koble færdigheder til konkrete praksisoplevelser og herigennem handle herpå medvirker til at styrke employability – *career building skills* handler således om mod og vilje til at handle (ibid.: 12-13).

Samlet set belyser Bridgstock, at de tre typer af færdigheder alle skal praktiseres i uddannelse for at styrke employability-processerne (ibid.: 13). Dette er ligesom tilfældet ved Biestas beskrivelse af den meningsfulde og optimale uddannelse – som udfolder sig gennem en praktisering af alle tre uddannelsesdomæner:

”Når vi beskæftiger os med kvalifikation, påvirker vi også altid socialisationen og subjektifikationen. Og når vi beskæftiger os med socialisation, gør vi det altid i relation til et bestemt indhold – hvorved vi træder i forbindelse med kvalifikationsfunktionen – og påvirker subjektifikationen. Og når vi beskæftiger os med uddannelse, der først og fremmest fokuserer på subjektifikation, vil vi normalt altid gøre dette i relation til et bestemt læreplansindhold, og dette vil også altid have en socialiserende effekt” (Biesta 2011: 33).

Jeg vil hermed argumentere for, at de tre domæner samt færdigheder (*skills*) praktiseres i læreruddannelsen – dog er det kontekstafhængigt, så dermed er der til stadighed brug for en øget praktisering af blandt andet socialisations- samt subjektifikationsdomænet, og hermed *generic-* og *career building skills*, hvorefter en styrkelse af employabilitiy kan finde sted. Dette skal ses i lyset af, at de nyuddannede belyser, at de ville have haft gavn af et netop større fokus på især *career building skills*:

”Det tror jeg egentlig, at jeg følte mig godt nok rustet til, altså de der forskellige praktikker, for vi havde ret lang tid til at forberede os og sætte os ind i materialerne, og hvad eleverne brugte. Men

når man sådan lige nu og her skal i gang som nyuddannet, så får man kastet en masse i hovedet, man skal lige lærer MinUddannelse¹ at kende og en masse programmer og lærermidler, ja og så lige pludselig så ved man ingenting” (Sanne, bilag 10: 58)

Sanne giver i ovenstående citat udtryk for, at læreruddannelsen løbende forsøgte at forberede hende på praktikforløbene ude på folkeskolerne. Men da hun stod som nyuddannede savnede hun alligevel, at hun ikke var helt rustet. Hermed vil jeg argumentere for, at et øget fokus på både *generic skills* samt *career building skills* eventuelt kunne have påvirket Sannes overgang til arbejdsmarkedet på en mere positiv måde. Idet hun herigennem kunne blive bevidst omkring, hvad der forventes på arbejdsmarkedet samt, hvilke strukturer hun hermed efterfølgende skulle socialiseres ind i og ligeledes, hvordan hun kunne omsætte, det lærte på uddannelse til en brug på arbejdsmarkedet – således hun formentlig ikke ville opleve, at hun ingenting vidste.

5.3.2 Tiltag der har styrket de nyuddannedes employability

En måde at styrke employability beskriver den nyuddannede Sanne. Hun fik i sin første stilling tilknyttet en mentor, som har kunne vise hende vejen, og samtidig har Sanne kunne tilgå mentoren ved spørgsmål eller frustrationer: *”Jeg har været så heldig at få en mentor, der hvor jeg blev ansat, og så kunne hun så hjælpe mig igennem alle de spørgsmål, og den tvivl jeg havde”* (Sanne, bilag 10: 59). Ud fra Biestas teoretiske ramme kan en tildeling af mentor ses som en praktisering af socialisationsdomænet, da de nyuddannede hermed socialiseres ind i skolens eksisterende strukturer og traditioner, hvorigennem mentoren fremstår som vejviseren. Samtidig hermed kan en mentor fremstå som et unikt subjekt, idet mentoren tildeles karakteristika der medvirker til, at mentoren forekommer uerstattelig og behjælpelig i forhold til f.eks. overgangen fra studiet til arbejdsmarkedet. Ud fra Sannes egne beskrivelser, så har mentorordningen medvirket til, at hun i dag mener, at hendes overgang fra studiet til arbejdsmarkedet har været forholdsvis god og tryk – noget som ellers er blevet efterspurgt af informanterne. Flere har hørt om mentorordningen, men ingen, udover Sanne, har oplevet den i praksis. Herudfra vil jeg argumentere for, at en mentorordning kan medvirke til at styrke overgangen fra læreruddannelsen til lærerfaget:

¹ MinUddannelse er en portal, hvor lærere lægger opgaver ind, og hvor alle undervisningsforløb skal placeres for at kunne dokumentere, at eleverne er blevet undervist i forskellige emner, temaer, kompetencer etc.

”Jamen jeg tror lige præcis der, hvor jeg er, jeg tror bare, at de har givet mig en så god start. Jeg tror bare, at de har præsenteret mig for, hvordan man gør tingene bedst mulig, og hvordan jeg bedst mulig bliver den bedste lærer. Så jeg tror virkelig, at det har været med til at påvirke mig til at tro på, at det her kan jeg godt, fordi jeg også bare synes, at det er mega fedt. Og jeg tror, at hvis jeg var kommet ud på en skole, hvor jeg var overladt meget til mig selv, så tror jeg, at jeg måske havde tænkt, at det var røvsygt. Men lige nu tænker jeg faktisk, at det er fedt, fordi de har været så gode til at tage imod mig, og de har givet mig den her mentor til at hjælpe mig på vej og støtte mig og give mig den her gode start” (Sanne, bilag 10: 62).

Herudfra bliver tilgangen til modtagelsen af nyuddannede lærere på de enkelte skoler medvirkende til, hvorledes employability erfares for den enkelte. Ved at praktisere socialisationsprocesserne på de enkelte folkeskoler, kan overgangen synes nemmere for de nyuddannede, da de får vist en vej, og ligeledes bliver tilbudt en socialisering ind i de strukturer og traditioner der tilbydes og praktiseres på arbejdspladsen.

Den nyuddannede Peter fortæller, at han i dag er ansat på en skole, hvor han varetager fag, som han ikke er uddannet i: *”(...) Jeg underviser også i mange flere fag, end jeg er uddannet i”* (Peter, bilag 9: 50). Hermed bliver Peters fortælling ligeledes medvirkende til at positionere ham som et repræsentativt individ. Dette skal forstås ved, at han som nyuddannet indtræder i en repræsentativ rolle, som gennem de tilegnede færdigheder samt kvalifikationer fra uddannelsen, kan varetage lige den rolle, som det kræves på arbejdsmarkedet. Hermed vil jeg argumentere for, at uddannelsen ikke bidrager til skabelsen af subjektivitet, da de studerende på et generelt plan efter endt uddannelse, skal kunne varetage flere funktioner end dem, hvor de er specialiserede indenfor. Samtidig hermed er det væsentligt at pointere, at Peter selvfølgelig sagtens kan viderebringe sin subjektivitet og unikhed i klasserummet til trods for, at han varetager fag han ikke er uddannet i, det handler om hans måde at gøre undervisningen på. Men måden hvorpå arbejdsmarkedet ikke tager afsæt i subjektivitet men derimod generelle kompetencer, er et udtryk for et fokus på det repræsentative fremfor unikke. Hermed har overgangen til arbejdsmarkedet for Peter været præget af, at han har skulle indstille sig på andre fag, end han er uddannet indenfor.

5.3.3 Når employability mislykkes

Den nyuddannede lærer Karla oplevede ikke en vellykket employability-proces, idet hun valgte at fravælge lærerfaget efter endt uddannelse: *”Jeg valgte egentlig ikke at arbejde som lærer, fordi jeg meget hurtigt fandt ud af, at det simpelthen ikke var mig”* (Karla, bilag 11: 67). Karla valgte at gennemføre læreruddannelsen til trods for, at hun gennem blandt andet praktikforløbene blev bevidst omkring, at lærerfaget ikke ville være noget for hende, da: *”Der er for mange ressourcer, der ikke er tilgængelige, og de kræver for meget. Og jeg kan ikke stå inde for noget, hvor jeg kun kan gøre det halvt”* (Karla, bilag 11: 67). Karlas beskrivelse kan ydermere ses i relation til Biestas begreb subjektivitet. Karla oplever, at hvis ikke hun kan anvende sin egen subjektivitet og unikhed i lærerfaget, så ønsker hun ikke at praktisere det. Således medvirker Karlas oplevede frustrationer til, at hun efter endt uddannelse har fravalgt lærergerningen. Karla bliver derfor et eksempel på, at overgangen samt den løbende introduktion til praksis er væsentlig for at styrke de studerendes employability. Samtidig hermed bliver Karlas beskrivelser et eksempel på, at det er vilkårene i den danske folkeskole som medvirker til, at hun ikke ønsker en videre fastholdelse til lærerfaget. Karlas egen employability-proces har ikke fundet sted, da hun har fravalgt praksis efter endt uddannelse – og hermed har Karlas overgang fra lærerstudiet til lærerfaget kun fundet sted gennem praktikforløbene.

Biesta argumenterer for, at det i uddannelse er væsentligt, at de studerende tager kontrollen over læringen og ikke omvendt (Biesta 2014: 109). Hermed skabes det unikke subjekt ved, at den studerende tager kontrollen og handler herpå. Informanten Karla belyser, hvordan hun har forsøgt at handle på sine frustrationer vedrørende uddannelsens tilrettelæggelse:

”Det var meget teori sådan, at ham her professoren siger det og det, men det kan du ikke tage med i praksis, altså det kan du ikke. Så jeg blev rigtig, rigtig skuffet, og jeg har faktisk også snakket med en lærer om det, fordi jeg var sådan, at det er meget fint, at vi lærer det faglige, men det kan mange af os i forvejen, hvorfor bliver der ikke gjort mere ved praksis, altså hvad vi skal gøre i forskellige situationer. Det kunne han ikke svare på, og der har jeg det bare sådan lidt, at jeg siger ikke, at man skal kunne svare på det, men jeg synes, at man skal give et bud på, hvorfor man har valgt at gøre det sådan her og ikke på andre måder” (Karla, bilag 11: 69).

For det første udtrykker Karla en frustration vedrørende mangel på praksisnært arbejde på uddannelsen, og for det andet så er ovenstående citat et eksempel på, at Karla ud fra egne livserfaringer handler herpå, hvilket kan medvirke til, at hun gennem uddannelsen skabes som et unikt subjekt. Samtidig hermed udtrykker Karla en frustration over, at hun i uddannelsen føler, at der forekommer en del forstyrrelser, hvilket blandt andet kommer til udtryk gennem hendes beskrivelser af studiets fokus på teori fremfor praksis. Dette kan ligeledes ses i relation til Biestas begreb om *forstyrrelsens Pædagogik*, hvori Karla tildeles plads til at kunne lade sig forstyrre i uddannelsen (Biesta 2011: 103-104). Karlas frustrationer bliver således et udtryk for den smukke risiko, som ifølge Biesta, skal være til stede i uddannelse, hvorfor uddannelsen hermed vil bidrage til at skabe subjektivitet. Det bliver ligeledes gennem denne risiko, at Karla fravælger lærerfaget, og hermed har den smukke risiko i læreruddannelsen i eksemplet med Karla resulteret i en fravælgelse og hermed et brud med employability-processerne.

5.3.4 Opsamling på analyseafsnit 2

I ovenstående analyseafsnit udfoldes, at de nyuddannede har savnet et øget fokus på *career building skills*, hvilket ville have gavnet deres employability. Samtidig hermed tydeliggøres det, at et tiltag som har gavnet Sannes oplevelse af employability har været tildelingen af en mentor. Ved at folkeskolerne praktiserer socialisationsdomænet i forhold til overtagelsen af nye lærere, så øges chancen for en succesfuld employability-indsats. Formålet mellem teori og praksis fylder ikke kun blandt de nuværende studerende, det er også noget som har betydning for de nyuddannede og deres oplevelse af mødet med arbejdsmarkedet. Tilrettelæggelsen af uddannelsen har blandt andet medvirket til, at den nyuddannede Karla har brudt med faget, og dermed ikke oplevet employability-processerne i praksis. Karla belyser, at et øget fokus på praktik og praksisnært arbejde kunne have medvirket til, at hun havde en anden erfaring med praksis og dermed kunne det have gavnet hendes employability.

5.4 Analyseafsnit 3: Bloom Performance i Læreruddannelsen

Dette analyseafsnit har til hensigt at undersøge, hvordan Bloom Performance eventuelt kunne medvirke til forandringskabelse i læreruddannelsen. Dette gøres ved at sætte de studerende og nyuddannedes problematiseringer vedrørende employability i relation til Bloom Performance tilgang til læring og pædagogik og hermed undersøge de forskellige parter overfor hinanden. Men først en kort analyse af Bloom Performance efteruddannelsen og kursisternes læringsudbytte heraf.

5.4.1 Bloom Performance: Hvad, hvorfor, hvordan?

Lederen af Bloom Institute belyser begrundelsen for efteruddannelsen Bloom Performance således:

”Jamen det blev til ved (...) hvordan kan man give andre voksne, der arbejder med børn, adgang til nogle værktøjer. Det var sådan den ene del, og den anden del er det her med, at hvad er det for nogle værktøjer de skal have, hvis de skal have noget nyt tilført. Og der har jeg kigget ind i folkeskolen for at analysere, hvad der er behov for, og så kan man sige, at der jo er et grundlæggende behov for at lærerne får deres egen autoritet tilbage igen, de er nødt til at stå på en anden måde i klasserummet, fordi børnene har brug for rammer” (Leder af Bloom, bilag 14: 97).

Formålet med tilrettelæggelsen af efteruddannelsen Bloom Performance har hermed været at revolutionere tilgangen til læring og pædagogik ved at tage afsæt i lærerrollen samt, hvilke forandringer der kan optimere lærernes daglige arbejde og hermed også arbejdet med eleverne. Herudfra kan ovenstående beskrivelse af begrundelsen for oprettelsen af Bloom Performance efteruddannelsen ses i relation til socialisationsdomænet, dette skal forstås ved, at Bloom Institute arbejder ud fra nogle antagelser, og herudfra har de et ønske om, at socialisere lærerne ind i deres tilgang til pædagogik og læring, således at lærerne kan videreføre samt praktisere denne tilgang i deres daglige arbejde. Ydermere kan lederens beskrivelse anskues ud fra en praktisering af kvalifikationsdomænet idet kursisterne præsenteres for værktøjer, hvori formålet er, at disse skal læres og praktiseres, hvorfor både socialisations- samt kvalifikationsdomænet tydeliggøres i ovenstående beskrivelse fra lederen. En af de tidligere kursister ved Bloom Performance uddannelsen er læreren Lise, hun beskriver oplevelsen af efteruddannelsen således:

”Jamen den var, altså som sagt kom det fuldstændig bag på mig, at det var sådan et selvudviklingskursus, og at vi skulle ind og grave i nogle dybe værdier i mig, altså fuldstændig (...). Jamen jeg vil sige, at den måde Bloom Performance har sat deres uddannelse sammen og hele forløbet var en meget positiv overraskelse for mig fordi, at den havde, jamen måden de gjorde det på, det var så værdifyldt, humant, altså på alle parametre” (Lise, bilag 12: 79-80).

Herudfra vil jeg argumentere for, at efteruddannelsen Bloom Performance praktiserer subjektifikationsdomænet, da der er fokus på de enkelte kursister og deres individuelle værdier. Lises

beskrivelse af Bloom Performance som et selvudviklingskursus, kan ligeledes ses i relation til subjektifikationsdomænet. Bloom Performance har kursisternes egne erfaringer og oplevelser i centrum, hvilket ligeledes medvirker til at skabe unikhed og autonomi, da kursisterne herfor forekommer uerstattelige i det rationelle fællesskab – som udgøres ved Bloom Performance efteruddannelsen. Lederen beskriver, hvorfor de ved efteruddannelsen arbejder praksisnært med kursisternes egne erfaringer:

”Jeg oplevede, da jeg var musiklærer, hvor vi alle sammen blev sat på kursus i assertiv lytning (...), og det kostede det blege, og vi var alle sammen afsted, og der var ingen der implementerede det. Det var fuldstændigt umuligt for os at implementere det, når vi kom hjem, så skulle vi ændre adfærd (...), og det er der bare ikke nogen der gør, og så smider man det ligesom bare ud” (Lederen af Bloom, bilag 14: 99).

Bloom Performance efteruddannelsen har herudfra blik for, hvordan læringen samt pædagogikken fra efteruddannelsen kan forankres og hermed skabe en vedvarende forandring for kursisterne og deres individuelle arbejdspraksis. Ved at efteruddannelsen emanciperer kursisterne bliver det muligt for kursisterne at videretage læringen til egen arbejdspraksis, og hermed muliggøres det, at forandringer skabes og forankres. Det praksisnære fokus ved Bloom Performance praktiseres for: *”at gøre det virkeligt”* (Lederen af Bloom, bilag 14: 99), og hermed er der et fokus på kursisternes *career building skills*, idet kursisterne modtager konkrete værktøjer til deres arbejdspraksis – og hermed praktiseres et fokus på koblingen mellem det teoretiske afsæt ved Bloom (kvalifikations- samt socialisationsprocesser) og kursisternes egne individuelle arbejdspraksisser (subjektifikationsprocesserne). Biesta argumenterer for, at når uddannelse tillader de studerende at være innovative eller fornyende så øges mulighederne for at skabe unikhed i læringsrummet, hvorfor uddannelsen herfor forekommer som en skabende handling (Biesta 2012: 135-138). Ud fra interview med kursisterne fra uddannelsen bliver det klart, at efteruddannelsen Bloom Performance udgør en skabende handling, og herigennem skaber autonome og frie subjekter, som efter endt uddannelse tør risikere og skabe ændringer i egen arbejdspraksis:

”Det er jo lidt en redskabskasse, så kan jeg tage det jeg vil og bruge, og det er super fedt. Jeg var meget inspireret af den åndelige dimension, og igen blive bevidst om at bruge sin intuition, og at det er en muskel der skal trænes og holdes ved lige, og det er jeg først blevet bevidst om i en sen

alder, det har jeg ikke altid vidst, og jeg har måske bare vidst, at jeg er meget intuitiv, og jeg har altid troet, at det ikke var en særlig stærk faglighed at komme ud med, vi skal jo helst bare være teoretiske og kunne hænge det op på noget erfaring” (Dorthe, bilag 13: 89).

Ud fra Dorthes beskrivelse af læringsudbyttet ved Bloom Performance tydeliggøres det, at efteruddannelsen risikerer løbende, hvilket ifølge Biesta ligeledes er nødvendigt, da unikhed skabes herigennem (Biesta 2012: 135-138). Dette skal forstås ved, at Dorthe belyser, at hun tildeles en kontrol over selv at bedømme, hvilke værktøjer hun ønsker at viderebringe til egen arbejdspraksis. Samtidig hermed belyser Dorthe, at efteruddannelsen blandt andet inddrager en åndelig dimension, og ligeledes har et særligt blik for den intuitive intelligens, hvilket er modsatrettet i forhold til Dorthes tidligere generelle erfaringer fra uddannelse, hvori fokuset har været rettet mod kvalifikationsdomænet i form af en praktisering af teoretiske kompetencer. Hermed tager Bloom Performance afsæt i den enkelte kursist og dennes intuitive intelligens, og herigennem praktiseres en anden tilgang til læring, da fokuset er mere målrettet subjektifikationsprocesser fremfor kvalifikationsprocesserne:

”Der er behov for en anden kærlighed omkring lærerfaget, altså det er ligesom blevet et sådan udkældt fag (...) og det kan man virkelig mærke, at når man så får nogle ind og arbejde med det der med at give mennesket så meget opmærksomhed, det kan man jo ikke andet end at blive glad over, det bliver man bare mere stolt af. Den måde vi arbejder med potentialer på, er der jo ikke et rigtig og forkert, det vil sige, at du bare får boostet det potentiale du har og får sat ord på det, og får foldet det ud, og det giver bare et bedre udgangspunkt (...)” (Lederen af Bloom, bilag 14: 98).

Hermed bliver det den enkelte kursist der er i fokus i efteruddannelsen, og ifølge lederen gives der plads til, at kursisterne får mulighed for at deltage ud fra egne erfaringer, oplevelser samt livsfortællinger, hvilket øger muligheden for skabelse af unikhed og subjektivitet, da kursisterne herigennem vil fremstå uerstattelige, og således afgiver uddannelsen / underviserne en vis kontrol til kursisterne, og på denne måde risikeres der ligeledes med både uddannelsen samt læringen, da det bliver uvist, hvad / hvor meget kursisterne tager til sig og anvender – *den smukke risiko i uddannelse* praktiseres således ved Bloom Performances måde at tilrettelægge undervisningen og uddannelsen generelt. Fokuset på subjektet og dennes unikhed samt potentiale bliver således grundlaget for at skabe forandringerne i kursisternes arbejdspraksis:

”Og så kom jeg på Bloom, og så tænkte jeg ligesom ’what’, der fik jeg pludseligt dobbelt oveni, og derfor fra det her skoleår, der har jeg simpelthen lavet min trediveårige gamle lærerstil fuldstændig om. Det har været helt vildt for mig, jeg har fået et meget gladere arbejdsliv, meget mere nærvær med børnene. Det har været så dejligt at få lov, altså at mig som lærer får lov til at opleve det. Altså Bloom har været med til at forvandle mig som lærer” (Lise, bilag 12: 80).

Herudfra medvirker Bloom Performance til at skabe forandringsprocesser i kursisternes arbejdspraksis, hvilket kan have betydning for kursisternes tilgang til deres arbejde og praktiseringen heraf. Således medvirker Bloom Performances fokus på subjektivitet, unikhed, intuition samt potentialer til at igangsætte forandringer, der kan medvirke til, ifølge Lise, et gladere arbejdsliv.

5.4.2 Når uddannelse bliver forandringskabende

Ovenstående analyse af Bloom Performance efteruddannelsen belyser således, at uddannelsen arbejder praksisnært med kursisternes egne erfaringer fra arbejdsmarkedet, og hermed er formålet at kunne skabe en reel forandring, idet kursisterne arbejder målrettet med egen praksis. Dette perspektiv vedrørende at arbejde praksisnært, er som de første to analyseafsnit belyser, noget som efterspørges af informanterne. De nyuddannede har blandt andet savnet et øget fokus på praksis, hvilket kunne have styrket deres employability, da de således bedre ville kunne forholde sig til oplevede problemstillinger i praksis. Da jeg spørger lederen af Bloom indtil, hvordan samt hvorvidt hun ser efteruddannelsen anvendt på læreruddannelsen, er hendes svar følgende:

”Så skal du koble det til praktikkerne, så du simpelthen har en meget mere bevidst arbejdsproces ude i praktikkerne. Så de har først profildagene (red: selvudviklingsdagene), og så har de snakken om, hvad de skal i praksis, så går de ud i praksis, og så skal man opbygge et samarbejde med skolerne om, hvordan man strukturerer det, og så skal der ligge noget refleksion i forbindelse med det, og det er hele tiden, så man ikke bare bliver smidt ud i praktikken, og så har du lært det. Men at man bliver holdt og fuldt, og at man kan evaluere sammen på det, når man kommer hjem. Altså meget mere struktureret på den måde, det tror jeg godt, at man kunne gøre” (Lederen af Bloom, bilag 14: 106).

Hermed belyser lederen af Bloom Institute at en tilføjelse af Bloom Performance i læreruddannelsen ville kunne bidrage til at forstærke praktiseringen af subjektifikationsdomænet, og hermed også styrke de studerendes *career building skills*. Med dette skal forstås, at lederen fokuserer på at arbejde praksisnært med de studerende og ligeledes understøtte de studerende løbende i mødet med praksis. Ved at tildele de studerende plads til løbende refleksion vil jeg argumentere for, at der åbnes op for subjektifikations-processerne idet de studerende får rum til at reflektere over egen proces og handlinger i forbindelse med praktikforløbene, hvorfor unikhed og subjektivitet vil skabes, da de studerende får mulighed for at danne egne erfaringer og handle herpå – gennem uddannelsen. Lærerne Dorthe og Lise (som har taget efteruddannelsen) fortæller blandt andet, at de i starten havde svært ved at falde til i lærerfaget og finde deres identitet som lærer:

”Jeg tror det tog mig, det er lige et skud for hoften, men jeg tror, at det tog mig i hvert fald fem år at danne en form for undervisningsidentitet, altså hvem er jeg som lærer? Hvilken type lærer er jeg?

Det tager altså lidt tid” (Dorthe, bilag 13: 88).

”Så det første år til halvandet er der en lang proces med selverkendelse, så sig: Okay jeg har fået at vide, at det ville tage tid at finde mig selv som lærer. Men derefter så kører det fordi, så begynder du at have en rygsæk med erfaringer, og som du selv har erfaret. Jeg tror måske også, at det får de nyuddannede lærere ikke at vide, de får ikke at vide, at det kan være op ad bakke, og at det kan være ad helvedes til i halvandet år. Det kræver hår på brystet og så vide, at det er sådan fastholdelse er, der er ikke noget i vejen med dig, og jeg tror det er det, de mangler. De mangler en mentor, tror jeg, som ved at det er det, det drejer sig om” (Lise, bilag 12: 82-83)

Hermed belyser lærerne og kursisterne ved Bloom Performance, hvordan de selv har oplevet starten af deres tid som lærere, hvilket har været fyldt med både uvished, uklarhed og uforudsigelighed. Lise belyser endvidere vigtigheden i selv at opbygge erfaringer, og når dette forekommer, så vil overgangen synes nemmere. Jeg vil hermed argumentere for, at læreruddannelsen ved at øge fokuset på praksis – blandt andet gennem praksisnære problemstillinger vil øge de studerende erfaringsrygsæk, hvilket kan have betydning for deres forberedelse til arbejdsmarkedet, og hermed deres employability. Med afsæt i Biestas teoretiske argumentation vil et øget fokus på f.eks. erfaringsdannelse i uddannelsen medvirke til skabelsen af subjektivitet, da de studerende herigennem vil forstærke deres position som uerstattelig i fællesskabet, da de kan bidrage med en individuel og

specifik viden, som adskiller dem fra det rationelle fagfællesskab (Biesta 2012: 67). Den nyuddannede lærer Karla forklarer blandt andet, hvordan hendes første møde med praksis forekom problematisk, da læreruddannelsen og den folkeskole, hvori hun var i praktik, ikke i overensstemmelse havde planlagt praktikforløbet:

”Den første praktik vi var hos, der var vi sådan, altså vi skal undervise i dansk, men praktikstedet havde forstået det sådan, at vi skulle have hele dage, og der var jeg sådan lidt, det kan vi jo ikke, der er ikke nogen af os, der kan undervise i matematik” (Karla, bilag 11: 69).

Ved at inddrage Bloom Performance (som f.eks. et fag på læreruddannelsen) kunne de studerende understøttes yderligere i overgangen til praksis, og hermed øge mulighederne for at opleve en succesfuld forberedelse til praksis. Dette skal ligeledes ses i lyset af, at Bloom Performance kunne tilføje et øget fokus på socialisationsdomænet i uddannelsen idet et fokus på, hvordan de studerende kunne socialiseres ind i de eksisterende strukturer i den danske folkeskole, ville praktiseres, og hermed ville de studerende opleve at blive støttet ind i socialisationen, hvilket kunne medvirke til en styrkelse af employability. Med dette skal samtidig forstås, at blandt andet den nyuddannede lærer Sanne belyser, at en mentorordning medvirkede til, at hun oplevede sin employability positiv og forholdsvis problemfri. Dette tiltag foregår fortiden uden for læreruddannelsen – nemlig på de enkelte folkeskoler. Ved at inddrage elementer fra Bloom Performance og deres pædagogik og læring ville denne tilgang til mentorer kunne forekomme på selve læreruddannelsen, og dermed bidrage til employability-processen, da uddannelsen således ville fokusere yderligere på de studerendes *career building skills*. Dette skal forstås således, at en inddragelse af Bloom Performance på læreruddannelsen ville kunne medvirke til, at de studerende ville opleve, at de havde et sted at tilgå med frustrationer, erfaringer og spørgsmål, hvilket kunne have en positiv effekt på forberedelsen til arbejdsmarkedet. Ved f.eks. at oprette et fag med afsæt i Bloom Performance ville læreruddannelsen kunne fremme det som efterspørges af informanterne, nemlig et øget fokus på praksis og erfaringer samt et rum, hvori det muliggøres at undersøge og dele problematikker og spørgsmål. I forbindelse hermed belyser Karla fortsat, at praktikforløbene for hende, var præget af en del uklarhed:

”Der har været rigtig mange misforståelser, både for os men også for praktikstedet, så der har været nogle gange, hvor vi har stået og lignet idioter, men vi har bare fået noget forskelligt at vide. Så det er da super ærgerligt, da det helt sikkert har skræmt nogle væk. Hvis man står og gerne vil

være lærer, så skal man da gøre det, men man får et chok, det gør man. Jeg synes det er super ærgerligt, at vi ikke bliver klædt på til eller oplært i, hvordan man skal deale med 24 elever plus forældre, når man kun har to hænder. Fordi det bliver gjort meget til et glansbillede, når du sidder henne på skolen (red: læreruddannelsen)” (Karla, bilag 11: 70).

Hermed kunne en inddragelse af Bloom Performance i læreruddannelsen medvirke til at skabe klarhed og erfaring omkring praktik og hermed forberedelsen til arbejdsmarkedet. Dette vil således ydermere skabe en mere tydelig overgang, da Bloom Performance tilgang til læring og pædagogik kunne bidrage med en rød tråd i læreruddannelsen, hvori de studerende og deres individuelle udgangspunkter ville være i fokus i forhold til at skabe læring og udvikling. Den studerende Laura beskriver ligeledes, at hun savner en kobling mellem, det lærte på læreruddannelsen: *”Altså du har dine fag, og så har du de pædagogiske fag, men de kobler dem ikke”* (Laura, bilag 6: 31). Hermed bliver fokuset på kvalifikations-processerne i læreruddannelsen medvirkende til at fokuset på *career building skills* mindskes, idet det lærte, ikke kobles op på anvendelsen i en arbejdsmæssig praksis, og herved kan de studerende opleve problemer vedrørende at implementere det lærte fra uddannelsen. Lederen af Bloom Institute belyser, hvordan det er væsentligt, at læreruddannelsen har den enkelte studerende i fokus:

”Vi har alle sammen nogle blinde pletter, og det er jo de blinde spots, der er interessante, hvor er det vi gør noget, vi ikke ved, vi gør? Når tingene er ubevidste, så er det svært at arbejde med dem, og først der får vi fat i kimen af tingene. Så vi er nødt til at være i praksis, hvor vi tør at kigge på hinanden, og hvor vi tør at evaluere på hinandens adfærd, og der er lærergerningen jo helt unik, fordi du er helt alene, og du spørger aldrig nogen om hjælp til noget. Du skal ligesom bare fra den dag du er uddannet, så står du alene i rummet med ansvar for 25 børns læring, det er jo en helt absurd opgave, man ville aldrig tillade det i det private erhvervsliv, aldrig, man ville altid have nogle til at kigge på en og evaluere, og få feedback fra brugeren. Og på den måde er det jo en helt vild situation at være i. Så derfor det praksisnære, for vi er nødt til at prøve det” (Lederen af Bloom, bilag 14: 99-100).

Hermed kunne en tilføjelse af elementer fra Bloom Performance medvirke til at dyrke den enkelte studerende og dennes potentiale udvikling – altså et fokus på subjektiviteten i uddannelsen. Ved at tilføje et øget fokus på subjekt-dannelsen øges ligeledes mulighederne for, at de studerende vil opleve

at kunne stå stærkere i lærerfaget, da de bliver bevidste om egen identitet – noget som kursisterne ved Bloom Performance beskriver mangler. Lederen af Bloom Institute belyser ligeledes, hvordan det er vigtigt, at læreruddannelsen også risikerer i det daglige for, ellers vil den egentlige læring ikke forekomme: ”Vi er nødt til ligesom at prøve noget, og så sige: *Shit mand det virkede ikke*” (Lederen af Bloom, bilag 14: 99). Hermed er lederen af Bloom Institute villig til at risikere og løbende prøve af, hvilket ifølge Biesta er en nødvendighed, da unikheden herigennem vil skabes (Biesta 2011: 103-104). Jeg vil ydermere argumentere for, at hvis læreruddannelsen skaber unikke lærere, så vil det forekomme lettere for lærerne at stå og være i klasserummet, og ligeledes kunne håndtere dette, da de med erfaringer og allerede etablerede fortællinger ville kunne handle herpå og udfolde sig som subjekter i lærergerningen.

5.4.3 Den optimale læreruddannelse skabes?

Som beskrevet i kapitel 3 *Teori*, så argumenterer Biesta for at uddannelse gøres mest optimal og meningsfuld ved at praktisere både kvalifikationsdomænet, socialisationsdomænet og subjektifikationsdomænet (Biesta 2011: 33). Som beskrevet løbende igennem alle analyseafsnittene, så ses eksempler på, at læreruddannelsen praktiserer de forskellige domæner. Dette skal ses i relation til at Biestas teoretiske ramme er kontekstafhængig, hvilket betyder, at et domæne kan praktiseres i en kontekst, men ikke i en anden (ibid.: 31-33). Således vil jeg argumentere for, at læreruddannelsen har forudsætningerne for at synes meningsfuld og optimal for de studerende. Dog, så beskriver informanterne, at der ønskes et øget fokus på forberedelsen til praksis, og hermed på *career building skills* og subjektifikationsdomænet. Ved at inddrage elementer fra Bloom Performance eller oprette et fag med afsæt i Bloom Performance ville et øget fokus på subjektifikationsdomænet skabes, og de studerende ville imødekommes i forhold til det efterspurgte. Således vil jeg argumentere, at det kunne medvirke til at gøre læreruddannelsen meningsfuld for de studerende, og hermed styrke de studerendes employability – da forberedelsen til praksis løbende diskuteres, evalueres, deles og håndteres, og hermed får de studerende bedst mulige forudsætninger for at opnå en succesfuld employability. De studerendes akademiske færdigheder som tilegnes gennem kvalifikationsdomænet, og som ifølge informanterne er i fokus i uddannelsen, ville blive understøttet i mødet med praksis, således de studerende ville opleve en kobling mellem teori og praksis. Lederen af Bloom Institute beskriver opgaven således: ”Men helt specifikt tænker jeg Bloom Performance og forståelsen af, hvad opgaven handler om kan klart løfte det, men det kan også gøre det mere attraktivt” (Lederen af

Bloom, bilag 14: 102). Hermed kan Bloom Performance på læreruddannelsen, ifølge lederen, løfte den opgave som de studerende og nyuddannede savner i forbindelse med deres employability.

5.4.4 Opsamling på analyseafsnit 3

I ovenstående analyseafsnit behandler jeg, hvordan Bloom Performance ville kunne bidrage til forandringskabelse i læreruddannelsen, og i forbindelse hermed også styrke employability-indsatsen. Bloom Performance kunne virke som et understøttende element til f.eks. praktikforløbene, hvorfor forberedelsen samt overgangen til praksis kunne synes nemmere og mere problemfri. Bloom Performance praktiserer i deres uddannelse i særdeleshed subjektifikationsdomænet, hvilket ses ved uddannelsens øget fokus på individuelle potentialer samt individuelle erfaringer. Hermed kunne en inddragelse af Bloom Performance på læreruddannelsen medvirke til et øget fokus på subjektifikations-processerne og hermed *career building skills*, hvilket blandt andet efterspørges blandt informanterne.

6. Kapitel 6 – Diskussion

Ovenfor er foretaget en analyse vedrørende, hvordan lærerstuderende oplever den løbende forberedelse til praksis samt, hvorledes nyuddannede lærere har erfaret deres egen employability-proces. Herudfra er det undersøgt, hvad læreruddannelsen kunne gøre for at styrke de studerendes employability yderligere. Dette er ligeledes sat i relation til Bloom Performance efteruddannelsen, hvori det analyseres, hvad Bloom Performance tilgang til pædagogik og læring kunne tilføje læreruddannelsen samt, hvorvidt det kunne imødekomme det efterspurgte blandt informanterne. Nedenfor har jeg foretaget en diskussion omkring selve employability-begrebet. Med afsæt i Foucault diskuteres det, hvorvidt employability-indsatsen kan anskues som en disciplinering af de studerende, der medvirker til at konstruere de studerende i læreruddannelsen. Herudover diskuteres inddragelsen af Bloom Performance som fag på læreruddannelsen yderligere ud fra Foucaults teoretiske argumentation.

6.1 Employability – en disciplinerende teknik?

Ønsket om at styrke de studerendes employability er et fokus, som de senere år har vundet indpas i mange uddannelsesinstitutioner i blandt andet Danmark. Som sagt praktiserer flere forskellige uddannelsesinstitutioner et employability-fokus i uddannelsen, hvorfor formålet er at skabe arbejdsdygtige og arbejdsparate studerende, som efter endt uddannelse har kompetencerne til at komme i arbejde (Bridgstock 2008: 40). Det er hertil væsentligt at understrege, at employability-

begrebet i sin helhed kan anskues som en politisering af uddannelsesinstitutioner. Jeg vil argumentere for, at employability udspringer af en politisk og økonomisk interesse, hvori formålet er at skabe arbejdsdygtighed og produktivitet gennem uddannelse. Dette udgangspunkt kan ses i relation til Foucaults magtforståelse, idet praktiseringen af employability-indsatser kan anskues som en produktiv og skabende magtteknologi, der medvirker til at producere en viden omkring, hvordan uddannelse bedst mulig kan synes konkurrencedygtig i forhold til f.eks. forberedelsen til arbejdsmarkedet.

”Universities have engaged with this graduate employability agenda by re-examining which attributes their graduates should possess by focusing on fostering generic skills in students that might make them appealing to multiple employers across multiple work context and disciplines”
(Bridgstock 2008: 31-32).

Ud fra Bridgstocks beskrivelse af agendaen bag employability kan det diskuteres, hvorvidt employability kan anses som en måde, hvorpå uddannelsen i mødet med de studerende kan disciplinere de studerende, således de studerende tilegnes *generic skills*, der socialiserer dem ind i en kategori som arbejdsdygtige. Set ud fra Foucaults forståelse kan læreruddannelsen som institution ses som et analytisk aflukket rum, hvori forskellige individer med tilknytningen til uddannelsen kommer og rangeres i forhold til hinanden. De studerende og nyuddannede belyser selv, at de gennem læreruddannelsen tilegnes forskellige færdigheder, som de ligeledes måles på, og hermed kan læreruddannelsen som institution rangere de studerende i forhold til deres kompetencer – hvilket også kan medvirke til at anskue, hvordan de enkelte håndterer overgangen til praksis:

”Du har en introduktionsdag i din praktik ude på praktikskolen, hvor du har din praktikvejleder fra praktikskolen, men du har ikke din praktiklærer fra Carlsberg med dig. Så du har ligesom en introduktionsdag, men det er ikke en introduktionsdag i din klasse, det er bare for lærerne. Så gennemgår man, hvilke emner man gerne vil have, altså man forventningsafstemmer. Bagefter går undervisningen i gang, men det er ligesom dig selv, der står for det. Og undervejs synes jeg der er en god praktikundervisning fra studiet af, hvor vi får forskellige metoder, men det er igen op til dig selv at omsætte det i praksis” (Isabella, bilag 5: 21).

Jeg vil argumentere for, at Isabellas beskrivelser af overgangen fra studiet til praktikforløbene kan anskues som en løbende disciplinering af de studerende. Denne disciplinering forekommer ligeledes skjult, idet Campus Carlsberg ikke er repræsenteret, men Isabellas handlinger og ageren bliver formentlig refereret tilbage til Campus Carlsberg – læreruddannelsen, hvorfor læreruddannelsen som institution til stadighed er med til at disciplinere Isabella. Samtidig hermed bliver ovenstående citat et udtryk for, at Isabella arbejder under nogle strukturer, hvilket også tydeliggøres ved at læreruddannelsen løbende underviser dem, således de studerende ikke just frisættes til selv at handle og agere – hvilket blandt andet er formålet med Biestas argumentation om en inddragelse af subjektifikationsdomænet (se nedenstående afsnit). Foucault argumenterer blandt andet for, at institutioner ikke kan undgå at skabe individer (Foucault 2002: 285). Han bruger selv fængslet som eksempel, hvori han fastslår, at fængslet som institution er med til skabe de indsatte som forbrydere (ibid.). På samme måde kan det diskuteres, hvorvidt læreruddannelsen er med til at skabe de studerende som blandt andet beskæftigelsesegnet. Læreruddannelsen udgør en samfundsinstitution, og hermed kan uddannelsen med sin position, ifølge Foucault, disciplinere den enkelte. Dette skal ligeledes ses i lyset af, at magten herudfra forekommer produktiv og skabende, og hermed medvirker til at producere lærere, der er til gavn for makro-niveauet. Samtidig bidrager læreruddannelsen til at producere sandheder og viden, hvorfor de studerende herudfra handler:

”Ja det synes jeg helt sikkert, at det netop er de her pædagogiske fag, hvor vi lærer, hvad samfundet forventer af eleverne, når de er færdig med 9.klasse. Så der de gør aller mest for at ruste os, det må være de pædagogiske fag, og ligesom sætter os ind i de her formålsparagraffer, som vi skal kunne lære videre” (Astrid, bilag 8: 45).

Hermed bliver Astrids beskrivelse af, hvordan læreruddannelsen forbereder de studerende på mødet med praksis medvirkende til at forstå denne forberedelse som en disciplinerende magtteknologi. Dette skal ses i lyset af, at forberedelsen til praksis er underlagt nogle magtstrukturer som f.eks. formålsparagraffer, hvorudfra de studerende skal præstere og handle, og hermed bliver de studerende løbende disciplineret gennem læreruddannelsen. Selve begrebet employability som oversat betyder beskæftigelsesevne kan ligeledes udspilles som en disciplinerende teknik, idet begrebet med sin betydning tager afsæt i, hvordan uddannelsen forbereder og ruster de studerende på arbejdet indenfor makrostrukturerne, hvilket ligeledes udfoldes som en proces mellem samfundet, uddannelsen, underviserne og de studerende.

Jeg har således foretaget en diskussion omkring, hvordan begrebet employability kan anskues som en disciplinerende magtteknologi, der medvirker til at producere og skabe f.eks. viden i forhold til beskæftigelse, arbejdsmarkedet og overgangen hertil. Nedenfor har jeg taget diskussionen videre og undersøger, hvordan ovenstående analyse med afsæt i Biesta yderligere kan udfoldes ud fra Foucaults teoretiske argumentation.

6.2 Unikhed versus subjektet

”Det er ikke det erkendende subjekts aktivitet, som vil producere viden, hvad enten det er nyttig eller genstridig over for magten, men magt-viden-forholdet, de processer og kampe, som præger og konstituerer det, der bestemmer de mulige vidensformer og vidensområder” (Foucault 2002: 42).

Hermed bliver det ifølge Foucault i relationen magten udfoldes og kommer til udtryk, og gennem forskellige magtkampe (re)produceres viden, og derfor er magt og viden gensidigt afhængige af hinanden. Ved at inddrage Foucaults tilgang til disciplinering som en moderne magtteknologi, kan det diskuteres, hvorvidt en praktisering af Biestas beskrivelser vedrørende de tre uddannelsesdomæner er et udtryk for en disciplinering af de studerende, og dermed ikke en forståelse af individuel unikhed og selvbestemmelse, hvilket står i modsætning til Biesta. Jeg vil argumentere for, at når jeg i ovenstående analyse kommer frem til, at læreruddannelsen til tider emanciperer de studerende, og hermed tildeler dem en kontrol og frihed til selv at handle, kan det ydermere ses som et resultat af disciplinerings fire teknikker. Dette skal ses i lyset af, at læreruddannelsen i sig selv udgør et lukket rum, dette skal forstås ud fra, at de danske læreruddannelsers bygninger udgør et fysisk lukket område, som kun er for de studerende, undervisere og andre instanser der har interesse i uddannelsen. Hermed tager læreruddannelsen sig ud som et analytisk rum, hvori de studerende kan måles og vurderes i forhold til hinanden, f.eks. i forhold til faglighed og hermed kvalifikationsprocesserne. Hermed bliver disciplineringen individualiserende, da den søger at ”rette” den enkelte studerende ind, således den studerende varetager fællesskabets interesser og mål for *den dygtige lærer*. Herudfra kan disciplineringen ligeledes ses som et eksempel på en rangering af de studerende, hvori det ønskede vedrørende kvalifikationer og færdigheder har betydning for, hvordan de studerende rangeres. Når læreruddannelsen så at sige emanciperer de studerende, så kan det ligeledes forstås som en usynlig disciplineringsudøvelse, da der til stadighed er nogle forventninger

til de studerendes faglighed og kompetencer, hvorfor de studerende stadig vurderes herudfra til eksmanerne, og dermed forekommer emancipation som en usynlig disciplinerende teknik i det aflukkede rum, som læreruddannelsen udgør.

”Altså i uddannelsen synes jeg, at det handler meget om en selv. Jeg synes ikke uddannelsen er dårlig, den giver meget af det man skal bruge, den kunne helt sikkert godt give noget mere (...). Ja på uddannelsen synes jeg egentlig bare, at det er meget op til en selv at man ligger det, som uddannelsen kræver. Der er mange der tror, at det at blive lærer er noget man bare lige gør, at man ikke behøver at læse for det, man bliver det bare (...). Man kan også se det på snittet, det er ikke særlig højt, så det giver sig selv, det er fordi folk ikke lægger det som kræves” (Isabella, bilag 5: 24-25).

Isabella beskriver ovenfor, hvordan det er op til hende selv at præstere det uddannelsen kræver. Isabella beskriver, at hun ikke er fuldt emanciperet, da hun til stadighed er underlagt nogle forventninger, som hun skal leve op til. Ud fra Biesta vil jeg argumentere for, at ovenstående citat ligeledes kunne ses i relation til socialisationsdomænet, da de studerende skal socialiseres ind i uddannelsens fællesskab, og de forventninger der er hertil. Biesta belyser selv, at socialisationsdomænet i uddannelse tilgodeser makrostrukturerne, hvorfor de studerende bliver en del af noget større end dem selv – de bliver en del af det store samfunds-fællesskab (Biesta 2011: 31-32). Med afsæt i Foucault kan det dog ligeledes diskuteres, hvorvidt socialiseringen i stedet handler om en disciplinering, der har til formål at konstruere individer, således de *passer ind* i de allerede eksisterende strukturer. Således vil jeg argumentere for at Isabellas beskrivelser bliver et eksempel på, at læreruddannelsen ønsker at skabe Isabella som et (selv)disciplinerende individ, der lever op til det krævede samt forventede, og derfor vil jeg med afsæt i Foucault problematisere, hvorvidt der i ovenstående citat er tale om en kontrol og magtudøvelse snarere end en frihed til at vælge og handle.

Biesta beskriver endvidere, hvordan uddannelse gennem subjektifikationsdomænet kan fremme skabelsen af subjektivitet og unikhed (Biesta 2012: 37), og hermed fastslår han, at den enkelte besidder egenskaber, som kan adskille dem fra det repræsentative fællesskab, og dermed kan den enkelte skabe sig selv som et unikt subjekt gennem uddannelsen. Denne betragtning kan ligeledes udfordres gennem Foucaults blik på disciplinering som en moderne magtteknologi. Foucault argumenterer for, at individet er et produkt af samfundets strukturer, og hermed konstrueret af makro-

strukturerne (Foucault 2002: 242). Samtidig hermed tildeler Foucault denne konstruktion en historisk betingethed, hvilket skal forstås ud fra, at mennesket ifølge Foucault er en konstruktion af historien og hermed de (re)producerede konstruerede strukturer (ibid.).

”Når man ikke har været uddannet særlig længe, så bruger man længere tid på at forberede undervisningen, da man ikke har nogle ting eller materialer. Det kunne jeg måske godt have savnet, at der var lidt mere fokus på i uddannelsen” (Peter, bilag 9: 52).

I citatet beskriver Peter, hvorledes han følte sig udfordret i overgangen til arbejdsmarkedet, da han først skulle oparbejde nogle erfaringer og noget materiale at anvende, hvorfor han ligeledes uddyber, at han til en start lagde rigtig mange interesselimer i sit arbejde for at skabe den bedst mulige undervisning for eleverne. Ud fra Biesta kan ovenstående citat ses som et eksempel på, at Peter får mulighed for at bringe sin subjektivitet og unikhed som lærer i spil efter endt uddannelse, hvilket dog, ud fra Peters beskrivelse, kan forekomme svært i praksis og påvirke employability. Ud fra Foucault kan ovenstående beskrivelse dog også ansues som en disciplinering, der udfolder sig i Peters møde og relation til arbejdspladsen. Der er nogle forventninger til Peter, hvorfor han er nødsaget til at lægge nogle interesselimer for at imødekomme disse, og derfor udfoldes en usynlig disciplineringsstrategi, der ligeledes virker skabende og produktiv, da Peter handler herpå og skaber resultater. Dette forventningspres er dog ligeledes det, som Peter belyser, problematiserer sin forberedelse til arbejdsmarkedet, da han pludselig skal agere og handle ud fra erfaringer han slet ikke har oparbejdet endnu. Den studerende Mette fortæller blandt andet i interviewet, at hun oplevede en underviser, som bare formåede at gøre undervisningen brugbar, således det blev klart for de studerende, hvordan de selv skulle gøre i praksis – en erfaring samtlige informanter efterspørger i det daglige på læreruddannelsen:

”Jeg har også haft en skide god lærer, som der kom med rigtig mange gode eksempler på, hvad man kunne gøre i undervisningen. Så hun underviste egentlig os, som man ville kunne undervise ude i folkeskolerne, men hvor fagniveauet bare var højere. Det synes jeg var fedt” (Mette, bilag 7: 39).

Ud fra Foucaults beskrivelse vedrørende disciplinering som en moderne magtteknologi kan Mettes beskrivelse dog ligeledes ses som et eksempel på, hvordan underviseren i mødet med de studerende

disciplinerer dem ved at forberede dem på, hvad der forventes af dem efterfølgende samt, hvordan de egentlig skal gøre i praksis. Således tillades subjektivitet og unikhed ikke, da underviseren viser vejen og fremstår som repræsentant for makrostrukturene, hvori det gennem tidligere magtkampe er klargjort, hvad der egentlig ønskes af lærerstuderende efter endt uddannelsesforløb.

Jeg har således foretaget en diskussion, hvor Foucault og Biesta i et samspil anvendes for at skabe et mere nuanceret blik på employability og læreruddannelsen. Nedenfor bringes Bloom Performance efteruddannelsen i spil i forhold til at diskutere, hvorledes inddragelsen af Bloom Performance på læreruddannelsen ville kunne påvirke employability.

6.3 En ny tilgang til læring og pædagogik på læreruddannelsen

Ud fra ovenstående udformede analyse vil jeg argumentere for, at informanterne til tider efterspørger en regulering i forhold til læreruddannelsens håndtering samt tilgang til employability i praksis. Herudfra kommer jeg med et bud på, hvordan employability kunne understøttes, og dermed forsøge at omfavne det der efterspørges af informanterne – nemlig ved en inddragelse af Bloom Performances tilgang til læring og pædagogik, hvori fokuset netop er rettet mod *career building skills* samt subjektifikationsdomænet. Som Foucault ville argumentere, så er uddannelse et tydeligt eksempel på den producerende magtteknologi, hvori uddannelse bidrager til at skabe og forme de studerende til det der ønskes samfundsmæssigt – gode arbejdsdygtige og arbejdsparate individer. Således bliver disciplineringen, som finder sted gennem uddannelse, ifølge Foucault, medvirkende til at skabe en nødvendig regulering af individet (Foucault 2002: 106).

Med ovenstående analyse udleder jeg med inspiration i Biesta, at kvalifikationsdomænet medvirker til en regulering af de studerende i forhold til, hvilken viden det er ønskeligt, at de studerende tilegner sig igennem uddannelsen, og hermed vil en inddragelse af Foucault kunne bidrage til at belyse, at en regulering finder sted gennem kvalifikationsdomænet. Dog, problematiserer informanterne denne regulering, da den har en negativ betydning for employability-processerne, da informanterne oplever at det praksisnære samt forberedelsen til arbejdsmarkedet i det daglige overtages af de studerendes individuelle færdigheder samt teoretiske kunnen. Samtidig konkretiserer jeg gennem analysen, at når læreruddannelsen praktiserer subjektifikationsdomænet, så forekommer en større chance for, at forberedelsen til praksis opleves nemmere og mindre problematisk. Dette ses f.eks. i tilfældet med Mette, hvori hun har fået tildelt en del kontrol og selvbestemmelse i forhold til tilrettelæggelsen af sit uddannelsesforløb, hvilket således har medvirket til at overgangen til praksis og hermed

employability-processerne forekommer mindre besværligt, da mødet med praksis løbende har fundet sted. Med afsæt i Foucault kan det fastslås, at der finder en disciplinering sted gennem læreruddannelsen, hvorfor individet reguleres efter læreruddannelsens forståelser og forestillinger vedrørende *den dygtige lærere*. Hermed bliver læreruddannelsens afgivelse af kontrol (i forhold til eksemplet med Mette) et eksempel på, at Mette selvreguleres, da kvalifikationsdomænet til stadighed spiller ind på Mettes frihed, som belyst i analysen. Jeg vil ud fra ovenstående argumentere for, at en øget praktisering af subjektifikationsdomænet i læreruddannelsen vil have en positiv effekt for de studerendes employability:

”At vi for eksempel skal sidde og have matematik på A-niveau og et internationalt niveau, når det niveau vi har i folkeskolen, er langt mere basis, selvfølgelig skal man kunne bestå prøverne og rette elevopgaverne, det skal der være langt mere fokus på, men jeg synes godt, at der kunne være langt mere fokus på, hvordan man får skabt en relation til eleverne” (Isabella, bilag 5: 21).

Herudfra vil jeg argumentere for, at idet disciplineringen regulerer den studerende under subjektifikationsdomænet kan det have en positiv effekt for employability-processerne, da det netop er dette som efterspørges af de studerende og nyuddannede selv. Min argumentation vedrørende inddragelse af Bloom Performance på læreruddannelsen skal ses som et løsningsforslag på, hvordan en øget praktisering af subjektifikationsdomænet kan finde sted i praksis, hvorfor employability kunne styrkes. Læreren Lise, som har taget Bloom Performance, belyser blandt andet, hvordan Bloom Performance tilgang til læring og pædagogik kunne gavne de studerende i overgangen til arbejdsmarkedet:

”Jeg var så positiv overrasket over måden de gjorde det på, det havde så meget dybde, så meget kvalitet vil jeg sige. Jeg følte det som en kæmpe gave, at jeg helt tilfældigvis kom ind og fik arbejdet med mig selv på den måde, altså jeg har aldrig oplevet noget lignende” (Lise, bilag 12: 80).

Hermed bliver Lises beskrivelse et eksempel på, hvordan Bloom Performance gennem subjektifikationsdomænet bevirker med en læring vedrørende, hvordan og hvem man er som lærer – en personlig og individuel læring, som ud fra Biestas teoretiske argumentation kan siges at omhandle den enkeltes unikhed og udfoldelse heraf. Samtidig hermed vil jeg ud fra ovenstående citat af Lise udlede, at ud fra et statsperspektiv så kan Bloom Performance medvirke til en selvdisciplinering af

den enkelte gennem subjektifikationsdomænet. Dette perspektiv kan ud fra informanternes beskrivelser synes at påvirke employability positivt:

”Ja sådan noget med forældrekontakt, kontakt til ledelsen, og alt sådan noget med, at hvis man har børn der skal indstilles til PPR, altså det har jeg lært i det job jeg har nu, jeg har intet hørt om det inde på uddannelsen. Jo selvfølgelig sæter de os til at lave et undervisningsforløb, men jeg finder aldrig ud af om det virker eller ej. Jeg lærer og sammensætte det, men jeg får ikke prøvet det af”

(Laura, bilag 6: 33).

Ud fra Lauras beskrivelse samt de analytiske resultater kan det diskuteres, hvordan læreruddannelsen kunne medvirke til at styrke de studerendes employability. Gennem en tilføjelse af Bloom Performance pædagogiske tilgang til læring og udvikling er min argumentation at en styrkelse af employability kunne finde sted. Dette skal ligeledes ses i lyset af, at informanterne efterspørger et øget fokus på praksis samt en understøttelse under praksis, og netop dette kunne Bloom Performance bidrage til. Dette gøres ud fra, at Bloom Performance uddannelsen tager afsæt i, at: *”(...) man som voksen kan forsøge at møde og rumme hvert enkelt barn, dér hvor det er, er det en styrke, at man rummer sig selv og kender sit personlige potentiale”* (Bloom Institute 2021). Jeg vil ligeledes argumentere for at ud fra Bloom Performances pædagogiske tilgang kunne de studerende understøttes i deres møde med praksis og få et stærkere udgangspunkt i forhold til, hvordan de selv skal forholde sig i mødet, noget som gennem interviewet med læreren Lise, som har taget Bloom Performance efteruddannelsen, synes nødvendigt:

”Jeg har måtte knokle for at finde ud af, hvordan jeg vil være som lærer. Det kan du jo ikke vide, hvis du ikke kender dig selv (...). Og det er en opskrift jeg har givet til alle nyuddannede lærere, du skal vide at det første år til halvandet, det er et helvede, fordi du skal lære dig selv at kende, og det tager altså tid” (Lise, bilag 12: 82).

Herudfra kan det gennem en øget personlig bevidsthed omkring egen unikhed og potentiale medvirke til at skabe en større personlig rygsæk vedrørende, hvem man er samt hvad man kan bidrage med som lærer. Af denne årsag vil jeg argumentere for, at uddannelse set ud fra et statsperspektiv skal forekomme med et øget fokus på subjektifikationsprocesserne, hvorfor de studerende herefter vil opleve at have en større ballast i forhold til sig selv samt egen positionering i klasserummet.

Jeg har således foretaget en diskussion omkring, hvordan et øget fokus på regulering af de studerende gennem subjektifikationsprocesser kan have en positiv betydning for de studerendes egen employability. Men før at dette kan forekomme kræves det, at der opstår nye strukturer vedrørende uddannelse, dette tager nedenstående diskussionsafsnit afsæt i.

6.3.1 Kan nye magtkampe opstå?

Ud fra min empiriske indsamling blev jeg opmærksom på, at den problematisering som forekommer vedrørende overgangen til praksis og hermed employability, kan betyde at nye strukturer skal skabes:

”Men helt specifikt tænker jeg Bloom Performance og forståelsen af, hvad opgaven handler om kan klart løfte det, men det kan også gøre det mere attraktivt. Men jeg tror også, at det kræver et ryk på to niveauer. Det kræver et eller andet form for oprør (...) Men den der forståelse af, prøv og tænk hvor mange der arbejder med personlig udvikling, hvor attraktivt det er, altså at være coach eller psykolog og sådan, hvis man fik forståelsen af, at det er det samme du gør, det er bare i børnehøjde, så tror jeg, at du ville få en helt anden fornemmelse af det: Du gør mennesker livsduelige, du former fremtidens samfund, du vander og gøder potentialer. Altså hele den der fortælling, det tror jeg er så vigtig” (Lederen af Bloom, bilag 14: 102).

Med afsæt i Foucault kan lederen af Bloom Institutes beskrivelse af, at der er behov for et opgør og en ny måde at tænke uddannelsen på anskues som et udtryk for, at nye magtkampe må finde sted. Foucault belyser, at strukturer og diskurser skabes gennem magtkampe. Disse magtkampe udspringer ofte af den politiske praksis, og ved at udfordre allerede etablerede forestillinger eller forståelser kan nye skabes gennem magtkampene (Foucault 2002: 293). Ud fra ovenstående diskussion udleder jeg, at de nuværende strukturer i uddannelsen, hvori kvalifikationsdomænet opprioriteres i uddannelsen og de studerende ligeledes bedømmes herudfra skal udfordres, og subjektifikationsprocesserne skal opprioriteres for at opnå bedst mulige resultater vedrørende employability. Som beskrevet så problematiserer Biesta at nutidens uddannelse mangler et fokus på subjektifikationsdomænet, og ud fra dette speciale vil jeg bakke op om denne problematisering. Såfremt en ny magtkamp opstår, hvori uddannelse skal forstås som mere end blot tilegnelse af færdigheder og teoretisk viden, vil nye muligheder ligeledes opstå, som blandt andet kunne styrke overgangen til praksis, da fokuset rettes mere mod praksis behov end teoretisk faglighed.

Med denne diskussion kan det således udledes, at læreruddannelsen ved at styrke fokuset på subjektifikationsdomænet kan medvirke til at selvregulere de studerende således, at overgangen til praksis synes nemmere og hermed styrkes employability ligeledes. Dette kræver dog at nye strukturer skabes, hvorfor nye magtkampe er nødvendige.

7. Kapitel 7 – Sammenfatning

Nedenfor udfoldes sammenfatningen for denne specialeafhandling.

7.1 Når uddannelse bliver skabende, kreativ, produktiv og brugbar

Med denne specialeafhandling har det været min hensigt at undersøge, hvordan lærerstuderende og nyuddannede lærere belyser, at læreruddannelsen har kvalificeret dem samt pædagogisk forberedt dem til mødet med praksis. I forlængelse heraf forstår jeg mødet med praksis eller forberedelsen til arbejdsmarkedet gennem begrebet employability, som oversat betyder beskæftigelsesevne.

Med teoretisk inspiration i uddannelsesteoretikeren Gert Biesta kan jeg sammenfatte, at idet læreruddannelsen anvender- samt praktiserer alle tre uddannelsesdomæner, så forekommer chancerne for at opnå en vellykket employability-proces større – dog med et øget fokus på subjektifikationsprocesserne. Informanterne belyser, at de i forbindelse med forberedelsen til praksis eller arbejdsmarkedet savner, at læreruddannelsen forbereder dem bedre gennem henholdsvis:

- Praksisnære problemstillinger
- Flere og/eller bedre tilrettelagte praktikforløb
- Viden omkring videreformidling
- Større fokus på undervisningskompetencen

I særdeleshed problematiseres det blandt informanterne, at læreruddannelsen har et særligt fokus på kvalifikationsprocesserne, hvilket påvirker forberedelsen til mødet med praksis, da teoretiske færdigheder samt kvalifikationer vinder indpas over det praksisnære arbejde. Samtidig hermed bliver en fuld emancipation også til tider medvirkende til, at informanterne føler sig usikre, hvorfor en praktisering, af Biestas beskrivelse, af uddannelses tre domæner i et samspil ville være gavnligt for employability. Dette skal ses i lyset af, at kvalifikationsdomænet bidrager med en viden og faglighed, som er gavnlig for kommende lærere. Socialisationsdomænet medvirker til at socialisere de

studerende ind i eksisterende fællesskaber, hvilket ligeledes kan have en positiv effekt på employability, da det kan synes nemmere igennem socialisationsdomænet at blive en del af det store fællesskab. Praktiseringen af subjektifikationsdomænet bidrager til, at de studerende kan omsætte det lærte på egen personlige og unikke måde, og dermed fremstå som unikke lærere, der handler på egen facon, og ligeledes skaber unikke elever i klasserummet. Således ville et øget fokus på såkaldte *career building skills* på læreruddannelsen medvirke til, at informanterne ville føle sig mere kvalificeret til mødet med praksis.

Specialet bidrager ydermere med et blik på, hvordan en mulig forandring kunne tage sig ud på læreruddannelsen – gennem inddragelse af efteruddannelsen Bloom Performances tilgang til pædagogik og læring. Efteruddannelsen praktiserer i høj grad subjektifikationsdomænet, men i et tæt samspil med de to øvrige domæner, hvorfor uddannelsen for kursisterne synes meningsfuld og skaber forandringer i deres individuelle arbejdspraksisser. Formålet ved at inddrage Bloom Performance efteruddannelsen i denne specialeafhandling er at give et eksempel på, hvordan lærerstuderende kunne føle sig pædagogisk bedre forberedt til mødet med praksis – hvilket blandt andet efterspørges blandt informanterne.

Med en inddragelse af Michel Foucault bringes analysen fra et aktørperspektiv til et statsperspektiv og belyser, hvorledes employability ydermere kan forekomme som en disciplinerende magtteknologi, der har til formål at skabe *den gode lærer*. I forlængelse heraf kan det ud fra ovenstående overordnet set sammenfattes, at der til stadighed kan forekomme forandringer på læreruddannelsen, som ville have en positiv effekt for employability-processerne, dette ville dog eventuelt kræve nye magtkampe, hvor uddannelse skal have et større fokus på den enkeltes unikhed fremfor kvalifikationer og kompetencer.

8. Kapitel 9 - Litteratur

8.1 Litteraturliste:

- Aalborg Universitet 2017: *Employability-indsatsen*. AAU Karriere.
- Alvesson, Mats (2003): *Methodology for close-up studies – struggling with closeness and closure*. Higher Education.
- Andersen, Henrik Mariendal (2017): *Hvordan kan VIA Erhverv bidrage til at styrke de studerendes employability?* Danske Professionshøjskoler.
- Andersen, Frans Ørsted & Honoré, Camilla Lund & Wiskerchen, Mikkel (2017): *Finsk læreruddannelse i et dansk perspektiv – Rapport over forskningsprojekter 2015-2017*. Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU).
- Atkinson, Paul & Hammersley, Martyn (2007): *Ethnography – Principles in practice*. Third Edition. Routledge.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (2016): *Den sociale konstruktion af virkeligheden – en Videnssociologisk afhandling*. Akademisk Forlag.
- Biesta, Gert (2011): *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Forlaget KLIM.
- Biesta, Gert (2012): *Læring retur – demokratisk dannelse for menneskelig fremtid*. Forlaget UP- Unge Pædagoger.
- Biesta, Gert (2014): *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Forlaget KLIM.
- Böwadt, Pia Rose m.fl. (2016): *Hvorfor stopper lærerne i folkeskolen?* UCC- Professions Højskolen.
- Böwadt, Pia Rose m.fl. (2019): *Når Verdens bedste job bliver for hårdt – En undersøgelse af, hvordan lærere har det i folkeskolen*. Danske Professionshøjskoler.
- Bridgstock, Ruth (2008): *The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills*. Higher Education Research and Development.
- Brinkmann, Svend (2020): *Etik i en kvalitativ verden*. I: Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2020): *Kvalitative metoder – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Bøje, Jacob & Nielsen, Steen Baagøe (2018): *En opsamlende rapport fra projektet: Professionsbachelorisering i et vadeskud*. Center for Velfærd, Profession og Hverdagsliv. Roskilde Universitet.

- Danmarks Lærerforening - DLF (2000): *Fællesskabets skole: Folkeskolen – den vigtigste samfundsinstitution*. DLF.
- Deci, Edward & Ryan, Richard (2000): *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. *American Psychologist* 55, nr. 1.
- Elmholt, Claus (2006): *Cyberspace alternativer til ansigt-til-ansigt interviewet*. *Tidskriftet for Kvalitativ Metodeudvikling*.
- EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2019): *Det første år på læreruddannelsen*. EVA.
- Foucault, Michel (1988): *On Problematization*. *History of the Present*.
- Foucault, Michel (2002): *Overvågning og straf – fængslets fødsel*. DET lille FORLAG.
- Hammersley, Martyn (2020): *Hvad er kvalitativ forskning, og hvordan bør den være? I: Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2020): Kvalitative metoder – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Hammerholt Madsen, Helen (2019): *Employability From Day One*. Forsknings- og innovationsafdelingen, Erhvervsakademi Aarhus.
- Järvinen, Margaretha (2005): *Interview i en interaktionistisk begrebsramme*. I: Järvinen, Margaretha & Mik-Meyer, Nanna (2005): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Kristiansen, Søren (2020): *Kvalitative analyseredskaber*. I: Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2020): *Kvalitative metoder – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mottelsen, Martha & Muschinsky, Lars Jakob (2020): *Undersøgelser – videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Hans Reitzels Forlag.
- Rasborg, Klaus (2013): *Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi*. I: Fuglsang, Lars m.fl. (2013): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. Samfundslitteratur.
- Regeringen (2013): *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. UVM.
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2018): *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen – ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013*. Altinget.
- Weisdorf, Alan Klæbel (2020): *Læreruddannelsen i globalt perspektiv – Et komparativt studie af læreruddannelsen i Danmark, England, Finland, Holland, New Zealand, Norge, Ontario, Singapore, Sverige og Tyskland*. Danske Professionshøjskoler.

- Wenneberg, Søren Barlebo (2002): *Socialkonstruktivisme som videnskabsteori – Sisyfos' videnskab*. Copenhagen Business School.

8.2 Internetsider

- Bjerril, Sebastian (2019): *Læreruddannelsen skuffer: Frafaldet er stadig tårnhøjt*. Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/650538/laereruddannelsen-skuffer-fracaldet-er-stadig-taarnhoejt> - set: 11-02-2021
- Bloom Institute (2021): <https://bloom.institute> – set. 29-03-2021.
- Chertkovskaya, Ekaterina (2013): *Employability: is it time we get critical?*. The Guardian: <https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2013/feb/12/employability-agenda-media-public-debate> – set d. 20-05-2021.
- Graduate Employability: *How to turn degrees into careers*. Graduate Employability. <https://graduateemployability.com> – set 29-03-2021.
- Halsboe-Jørgensen, Ane (2020): *Læreruddannelsen skal tættere på praksis*. Uddannelses- og forskningsministeriet (UFM): [https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2020/laereruddannelsen-skal-taettere-pa-praksis - Set 29-03-2021](https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2020/laereruddannelsen-skal-taettere-pa-praksis-Set-29-03-2021).
- Jensen, Christina Nordvang (2019): *Studerende om en læreruddannelse på universitetet: 'Den vil blive alt for teoritung'*. DR- Politik: <https://www.dr.dk/nyheder/politik/studerende-om-en-laereruddannelse-paa-universitetet-den-vil-blive-alt-teoritung> - set 11-02-2021
- Jørgensen, Christian Helms (2009): *Fra uddannelse til arbejde – ikke kun en overgang*. I: Tidsskriftet Arbejdsliv: <https://tidsskrift.dk/tidsskrift-for-arbejdsliv/article/view/108766> - set d. 26-05-2021
- Kristensen, Anne Lundager: *RUC arbejder på tættere forbindelser til erhvervslivet*. I: Science Report: <https://sciencereport.dk/samfund/ruc-vil-styrke-forbindelsen-til-erhvervslivet/> - set d. 26-05-2021.
- Københavns Professionshøjskole (KP): <https://www.kp.dk/uddannelser/laerer/?search=beskaeftigelse&page=1> – set 29-03-2021
- Kokholm, Thomas (2019): *Hver tredje lærer har forladt skolen*. Danske Kommuner: <http://www.danskekommuner.dk/Nyhedsarkiv/2019/April/30/Hver-tredje-larer-har-forladt-skolen/> - set: 10-02-2021.

- Lærerstuderendes Landskreds (2021): *Praktikken er et øvelsesrum*: <https://l1net.dk/raad-vejledning/praktik/> - set 29-03-2021.
- Møller, Trein (2017): *Hvorfor er praktik en god ide?* Københavns Universitet – Humaniora: <https://humanist.hum.ku.dk/artikler/2017/3/voxpath/> - set. 25-04-2021.
- Siegumfeldt, Pernille (2017): *Nu uddanner resten af Norden lærerkandidater*. Akademikerbladet: <https://www.akademikerbladet.dk/aktuelt/2017/september/nu-uddanner-resten-af-norden-laererkandidater> - set 29-03-2021
- UFM (2020): *Lærerruddannelsen*. Uddannelses- og Forskningsministeriet: <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/professionshøjskoler/professionsbacheloruddannelser/laererruddannelsen> - set d. 25-04-2021.
- UCL: *Erhvervsakademi og Professionshøjskole: Traineeuddannelsen*: <https://www.ucl.dk/uddannelser/traineeelaerer> - set 29-03-2021.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2019): *Tommy Ahlers: Vi har brug for en endnu bedre lærerruddannelse*. UFM: <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2019/tommy-ahlers-vi-har-brug-for-en-endnu-bedre-laererruddannelse> - Set: 11-02-2021

9. Kapitel 10 – Formidlende artikel

9.1 Fra studerende til ansat – En styrkelse af danske lærerstuderendes employability-proces

Forberedelse af studerende til arbejdsmarkedet har de senere år fyldt mere og mere blandt danske uddannelsesinstitutioner (Jørgensen 2009: 67). Læreruddannelsen kan ses som et eksempel herpå, f.eks. kører nogle folkeskoler et traineeforløb, hvor de studerende ved siden af deres uddannelse kan blive lært op af en lærer og få et indblik i, hvordan hverdagen som lærer ser ud (UCL 2021). De tiltag der fortiden gøres omkring forberedelse af danske lærerstuderende til arbejdsmarkedet, tilbydes alle udenfor den klassiske læreruddannelse, hvorfor specialeafhandlingen: *Hvordan forbereder de danske læreruddannelser de studerende til arbejdsmarkedet?* har til formål at undersøge, hvordan lærerstuderende og nyuddannede lærere erfare den danske læreruddannelses fokus på forberedelsen til arbejdsmarkedet og hermed mødet med praksis. Dette undersøges med afsæt i begrebet employability, som oversat betyder beskæftigelsesevne, hvori formålet har været at undersøge, hvorvidt nuværende studerende og nyuddannede lærer føler sig beskæftigelseseget og klar til mødet med praksis. Herudfra er afsættet i specialeafhandling at besvare følgende problemformulering:

Hvordan belyser lærerstuderende og nyuddannede lærere at læreruddannelsen har kvalificeret og pædagogisk forberedt dem til mødet med praksis?

Gennem syv kvalitative forskningsinterview forsøger specialet at undersøge, hvorledes de studerende og nyuddannede lærere erfare egen employability-proces. De studerende har selvsagt ikke oplevet overgangen til arbejdsmarkedet, hvorfor deres erfaringer omhandler overgangen til praktikforløbene samt studiets forberedelse hertil. Ydermere er tre kvalitative interview foretaget med kursister samt lederen af efteruddannelsen Bloom Performance. På efteruddannelsen undervises uddannede lærere i, hvordan de bedre kan facilitere undervisningsforløb, således eleverne får mulighed for at udfolde deres individuelle potentialer. Formålet med inddragelsen af efteruddannelsen Bloom Performance har været at afsøge, hvorledes elementer fra efteruddannelsen ville kunne videregives til læreruddannelsen, og herigennem styrke de studerende employability, da efteruddannelsen netop fokuserer på koblingen mellem medarbejder og arbejdsplads (Bloom Institute 2021). Med afsæt i Peter Berger og Thomas Luckmanns sociologiske udlægning af socialkonstruktivismen (2016), har formålet været at udfolde, hvordan informanterne hver især definerer deres hverdagspraksis på

henholdsvis læreruddannelsen, arbejdsmarkedet eller ved efteruddannelsen. Således har det med specialets videnskabsteoretiske placering været meningen at udfolde de enkelte informanternes erfaringsverden vedrørende undersøgelsesfeltet, hvorfor det er i dialogen mellem forskeren (jeg-selv) og informanterne, at viden omkring feltet er produceret.

9.1.1 En uddannelse med fokus på subjekt-dannelsen

Specialet er teoretisk inspireret af Gert Biestas uddannelsesteori, hvori hensigten er, at optimal og meningsfuld uddannelse gøres gennem en praktisering af tre domæner: Kvalifikation, socialisation og subjektifikation. Biesta belyser selv, at det er upræcist, hvorledes nutidens uddannelsesinstitutioner praktiserer subjektifikationsdomænet, hvorfor han tilføjer dette (Biesta 2011: 32-33). Med subjektifikationsdomænet skal forstås, at uddannelse tilrettelægges med et fokus på den enkelte studerendes unikhed, samt at den enkelte studerende tildeles en vis kontrol til at kunne udfolde sin unikhed samt individuelle potentialer (Biesta 2014: 113-114). Modsat er det ved en praktisering af kvalifikationsdomænet samt socialisationsdomænet, hvori fokuset er rettet mod de studerendes akademiske færdigheder samt, at de studerende socialiseres ind i et repræsentativt fællesskab, hvori formålet er, at bestemte normer, traditioner og værdier videregives og efterleves af den studerende (Biesta 2011: 31-32).

Gennem interviewene bliver det klart, at de studerende og nyuddannede finder, at læreruddannelsen til tider praktiserer kvalifikationsdomænet i en sådan grad, at det overtager subjektifikationsprocesserne. Dette problematiseres af informanterne, da deres individuelle faglige formåen og kunnen bliver opprioriteret i forhold til f.eks. det praksisnære arbejde, hvorfor det savnes blandt informanterne at få et større kendskab til, hvordan videreformidlingen til eleverne i folkeskolen kan tage sig ud i praksis:

”(...) Vi taler også tit om det på uddannelsen, da der lidt er en jargon om, at læreruddannelsen er kedelig og ligegyldig, og det er nok også derfor, at der er så stort et fokus på de faglige kompetencer i fagene, og det gør at man glemmer undervisningskompetencerne og børnenes niveau ude i folkeskolerne” (Isabella, bilag 5: 21).

Hermed belyser den studerende Isabella, at læreruddannelsens fokus på de studerendes faglige kompetencer har betydning for mødet med eleverne, da viden omkring, hvordan undervisningen i folkeskolen kan tage sig ud, ikke forekommer i det daglige. Dette synspunkt som Isabella udfolder

bakkes op af samtlige informanter, og den nyuddannede lærer Peter beskriver det således: ”Der var meget fokus på helikoptersyn, og jeg synes også, at der burde være mere fokus på at arbejde med undervisningsmateriale og arbejde mere jordnært” (Peter, bilag 9: 51). Hermed bliver noget af det, som informanterne efterspørger i forbindelse med egen employability at arbejde mere praksisnært på studiet, således overgangen til arbejdsmarkedet vil forekomme nemmere, da studiet hermed løbende har forberedt de studerende herpå.

9.1.2 Kan nye uddannelsesstrukturer skabes?

Med inddragelse af Bloom Performance efteruddannelsen undersøger jeg i specialet, hvorledes elementer fra efteruddannelsen kunne overføres til læreruddannelsen, og hermed fremme de elementer som ønskes blandt informanterne i forbindelse med employability. På efteruddannelsen tages der afsæt i den enkelte kursist og dennes arbejdspraksis, hvorfor formålet er, at kursisterne løbende arbejder konstruktivt med egen arbejdspraksis, og herigennem oparbejder nogle værktøjer til, hvordan man som medarbejder kan stå stærkere i sig selv og egen faglighed for derefter at faciliterer undervisningsforløb for eleverne (Bloom Institute 2021). Herudfra argumenterer jeg for, at Bloom Performance efteruddannelsen i høj grad praktiserer subjektifikationsprocesserne, hvori formålet er at finde frem til den enkelte kursists optimale arbejdsbetingelser og potentialer. Bloom Performance efteruddannelse bliver således et eksempel på, hvordan uddannelse kan gøres således subjektifikationsdomænet fremmes. Med afsæt i Michel Foucault argumenterer jeg dog for, at for at læreruddannelse kan forekomme på samme måde, så kræves det, at nye magtkampe opstår og vinder indpas. Uddannelsesstrukturerne er præget af tidligere vundne magtkampe (Foucault 2002: 293), hvori fokuset er rettet mod arbejdsparathed, høj faglighed, konkurrence etc. Hermed bliver det nødvendigt at skabe nye forståelser og forestillinger vedrørende, hvordan optimal og meningsfuld uddannelse ser ud for at styrke employability-processerne – nemlig med et højere fokus på den enkeltes og dennes *career building skills* (Bridgstock 2008: 37-38), som oversat betyder, hvordan den enkelte formår at transformere det lærte til klasserummet på egen og unik måde.

9.1.3 Sammenfattende bemærkninger

Overordnet set kan jeg ud fra specialeafhandlingen sammenfatte, at informanterne (de studerende og nyuddannede) ikke just føler sig kvalificeret samt pædagogisk forberedte til mødet med praksis, og hermed kan læreruddannelsens forberedelse og hermed fokus på employability problematiseres. Overordnet set efterspørger informanterne et øget fokus på:

- Videreformidling

- Undervisningskompetence
- Praktikforløb
- Praksisnært case arbejde

Alt dette finder informanterne kan bidrage til, at de føler sig bedre rustet til mødet med praksis, og dermed oplever employability-processerne mere succesfulde. Samtidig hermed er det væsentligt at nævne, at Biesta argumenterer for at alle tre uddannelsesdomæner skal være repræsenteret for at uddannelse synes meningsfuld, og denne tilgang vil jeg gerne bakke op om. Det er ikke forbi det nutidige fokus på kvalifikationsdomænet skal nedprioriteres, det skal blot opbakkes af de øvrige domæner, således de studerende vil opleve, at der forekommer en sammenhæng mellem egen faglige kompetencer samt det der forventes af dem i klasserummet på de danske folkeskoler.

9.1.4 Litteratur anvendt i artiklen

- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (2016): Den sociale konstruktion af virkeligheden – en Videnssociologisk afhandling. Akademisk Forlag.
- Biesta, Gert (2011): God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati. Forlaget KLIM.
- Biesta, Gert (2014): Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik. Forlaget KLIM
- Bloom Institute (2021): <https://bloom.institute> – set. 27-05-2021.
- Bridgstock, Ruth (2008): The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. Higher Education Research and Development.
- Foucault, Michel (2002): Overvågning og straf – fængslets fødsel. DET lille FORLAG
- Jørgensen, Christian Helms (2009): Fra uddannelse til arbejde – ikke kun en overgang. I: Tidsskriftet Arbejdsliv: <https://tidsskrift.dk/tidsskrift-for-arbejdsliv/article/view/108766> - set d. 26-05-2021
- UCL: Erhvervsakademi og Professionshøjskole: Traineeuddannelsen: <https://www.ucl.dk/uddannelser/traineeelaerer> - set 27-05-2021.