

Specialeafhandling

Om grundfaglighed på pædagoguddannelsen.

Studerende: Jesper Bach Holmager 20156359

Vejleder: Annette Rasmussen

Afleveret d. 11.10.2024

Speciale anslag: 113.181

Artikel anslag: 7270

Samlet antal anslag: 120.451

Aalborg Universitet
Kandidatspeciale i Læring og Forandringsprocesser

Indholdsfortegnelse

Abstract	3
Introduktion	5
1. Problemfelt	5
1.1. Vejen til den nuværende pædagoguddannelse	5
1.2 Pædagoguddannelsen i praksis	8
1.3 Problemformulering:	9
2. Metodologi	9
2.1 Fænomenologisk ståsted	9
2.2 Casestudie	10
2.2.1 Organisationen	10
2.2.2 Adgang til feltet	11
2.3 Generering af empiri	11
2.3.1 Interviews	11
2.3.2 Dokumentstudie	14
3. Teori	14
3.1 Bernstein	14
3.2 Competence	16
3.2.1 Competenceblomsten	18
3.3 Transfer	19
3.3.1 Forskellige former for viden	20
3.3.2 Hvordan læres der så transfer?	21
4. Analyse	22
4.1 Hvorfor pædagoguddannelsen?	24
4.2 Grundfaglighedsdelen	26
4.2.1 Undervisning på grundfaglighedsdelen - det første år	28
4.2.2 Hvordan forstås grundfaglighed?	30
4.2.3 Anvendelses- og børneorienteret læring på grundfaglighedsdelen	32
4.2.4 Udfordringer på grundfaglighedsdelen	33
4.3 Fra grundfaglighed til specialisering	40
4.3.1 Transfer-problematik	42
5. Specialets bidrag til forskningsfeltet	43

6	Diskussion	44
7	Konklusion	49
8	Artikel.....	51
9	Referenceliste:.....	51

Abstract

This master thesis is a study on the first year of the Bachelor Degree Programme in Social Education. The first year of Social Education operates under the title of “basic professional skills”, this study seeks to discover: What basic professional skills are developed, how the skills are acquired and how the framework effects the students. The aim of which is to provide a perspective that can be useful to understand that first year.

This thesis is a phenomenological case study that seeks to examine the student's perception, meaning making and experiences. The case study also examines the framework's impact on the student's experience around this phenomenon. The thesis therefore approaches the study on the basis of phenomenology, where understanding and concepts are used as a frame of reference. To collect empirical data, the methods used included semi-structured interviews and document study. To examine the constraints and possibilities of the first year, the theoretical foundation on which this thesis is based upon is the work of Basil Bernsteins theory of framework and curriculum, Knud Illeris' theory of Competence and Bjarne Wahlgren and Vibe Aarkrogs theory of Transfer.

The basic professional skills are understood differently from the curriculum by the students themselves, as it depends on the experiences that they have learned from. Whether it is being less insecure in themselves as professionals, to certainty in a career in social education. The analysis of the empirical data and documents suggests differences in experiences and meaning between first year students. A first year often engage with a lot of classwork, groupwork and reading, where basic professional skills are understood to be fundamental in nature. The first year consists of education that primarily focuses on children, even though some of the later chosen specialization involves work with youths and adults. This makes some of the teaching and educational content irrelevant to the students, inhibiting their intake of knowledge. The students tend to have a clear understanding of what specialization they want to choose, and therefore resist education with topics where the only examples and suggestions are about children. However, this information could be *general knowledge*, with potential application to later work. Whilst children oriented, learning of the basic professional skills course also focuses on application, with high amounts of activities and practice examples. Unfortunately, a general perception of the course is the specialization choice is the time learning really kicks in. With focus and determination to fit theory and examples into the student's own practice.

Lastly the thesis discusses the analysis and results regarding recently released documents, with proposed reforms of the Bachelor Degree Programme in Social Education. Based on which, the thesis asks questions about changing the classification itself, to fix the problems which the reforms seek to repair. It also asks if other changes perhaps would not achieve the desired goal of higher quality and realistic practices in education. Proposed changes would bring specialization up earlier in education and reduce the duration of basic professional skills.

Introduktion

1. Problemfelt

Interessen for problemområdet, kom i forbindelse med en tidligere opgave, hvor en underviser på pædagoguddannelsen udtalte: "...og det ligger også i vores studieordning. Den er ikke skrevet ret meget af nogen, der har forstand på det ... Det syn, der ligger under forståelsen af teori og praksis i studieordningen, det vil jeg nødig undervise de studerende i." I udsagnet nævnes et skel mellem studieordning og det underviseren søger at de studerende skal undervises i. Derfor ønskede jeg at belyse rammesætningen, hvor der i dette speciale er foretaget en udvælgelse og fokuseres på grundfaglighedsdelen. I forbindelse med specialet har jeg interviewet med seks pædagogstuderende, som alle har gået på samme professionshøjskole som underviseren: VIA, hvorfra jeg har indsamlet dokumentation. Det følgende afsnit er en introduktion til problemområdet, her vil jeg belyse vejen til den nuværende pædagoguddannelse. I forlængelse af det, skabelsen af den pågældende bekendtgørelse som den tidligere omtalte studieordning ligger under. Derefter præsenteres evalueringsrapporter af pædagoguddannelsen og sluttende belyses hvordan pædagoguddannelsen og bekendtgørelsen fungerer i praksis.

1.1. Vejen til den nuværende pædagoguddannelse

Med faldende optagstal på omkring 4.000 starter, der hvert år nye studerende fordelt på 23 uddannelsesudbud hvilket gør pædagoguddannelsen til Danmarks største videregående uddannelse (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021a, s. 8; Nørby, 2024). Uddannelsen har været underlagt en del forandringer over de sidste 20 år, der har ændret vilkårene for uddannelsen. I starten af 2000, opnåede pædagoguddannelsen status som professionsbacheloruddannelse. Dette medførte en akademisering af pædagoguddannelsen, så den blev mere godkendt i udlandet (herunder Bologna-processen), nemmere videreuddannelse og ændret indhold (Enoksen., Hagemann, Pedersen, Jensen & Mathiasen, 2003, s.25). I 2003 udgav Danmarks Evalueringsinstitut en evaluering af bekendtgørelsen for uddannelsen. Der var kritik af at uddannelsen ikke var ensartet nok, herunder anbefalinger om at tydeliggøre målene for undervisningen, samt styrke arbejdet omkring praktikperioderne (Danmarks Evalueringsinstitut, 2003, s.19). Hvilket medførte at der blev arbejdet på en ny bekendtgørelse af pædagoguddannelsen, hvilket udkom i 2006. Her skulle der styrkes faglighed, ensartetheden, forbedret praktik og mere mulighed for fordybelse og specialisering

(Styrelsen for Videregående Uddannelser og Uddannelsesstøtte for Følgegruppen for pædagoguddannelsen, 2013, s.9). Så 5 år senere, så blev den seneste reform af pædagoguddannelsen aftalt og etableret året efter i 2014. I pressemeddelelse omkring reformen, nævnes der at formålet var at styrke uddannelsen på fire områder (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2013):

- Højere faglighed og kvalitet
- Handlekompetencer og bedre sammenhæng til praksis
- Øget specialisering med mere arbejdsmarkedsrelevans
- Styrkede tværprofessionelle kompetencer

Udformningen af nye reformer, akademiseringen, og Bologna-processen, ændrede centrale dele af uddannelsen. Hvilket skabte uopmærksomhed på hvilke værdier og formål som skulle præge pædagoguddannelsen (Rothuizen & Togsverd, 2019, s.9). Skabelsesprocessen af 2014 reformen var præget af et ønske om at gøre:

...uddannelse til en modulariseret og transparent vare, der kan leveres i videns- og færdighedsportioner, som relaterer sig til opgaver, ikke primært til fag. På den anden side præges den af en vis tilfældighed og overlæsthed, som resulterer i et indholdsmæssigt kludetæppe ... Det var således ikke en kvalificeret faglig og offentlig diskussion, der formede bekendtgørelsen, men en blanding af en særligt styringsrationale, rester af en tidligere uddannelseskultur og meget konkrete og specifikke faglige input (Rothuizen & Togsverd, 2019, s.19).

Evaluerings af pædagoguddannelsen

Med udgangspunkt i udfordringer fundet i studentertilfredshedsundersøgelser, eksterne evalueringer og undersøgelser, blev der i 2017 nedsat en følgegruppe for pædagoguddannelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018, s.1). Følgegruppen var sammensat af Uddannelses- og Forskningsministeriet samt professionshøjskolerne, med formål at identificere problemer og løsninger. Her fandt følgegruppen tre udfordringer: Manglende studiekompetencer, studieintensitet og studiet lever sjældnere op til de studerendes forventninger. I forlængelse af de udfordringer, udgav følgegruppen en handleplan på ni initiativer (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018, s.2). Handleplanen kom med pressemeddelelse om at løfte kvaliteten af uddannelsen således "studerende får en fagligt stærk uddannelse" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018). Hertil påpeger Rothuizen og Togsverd

(2019) at 7 ud af 9 initiativer fremstår som disciplinerings- og læringsoptimeringstiltag. Hvor til at: "Svaret på den manglende studieintensitet er klarere forventninger, krav og kontrol. Tanken synes at være, at det er ydre styring og disciplin, der får studerende til at studere. Og når de ikke studerer, så må skruen strammes." (Rothuizen & Togsverd, 2019, s.21). Den tanke kritiseres, og er årsagen til at bekendtgørelse til pædagoguddannelsen i følge (Rothuizen & Togsverd) endte som: "et virvar af kompetencemål, videns- og færdighedsmål, der fremstår som et rod og et mylder, som er svært gennemskuelige, og som ikke giver en egentlig pædagogisk retning". (2019, s.19-20).

Uddannelses- og Forskningsstyrelsen udgav i 2021, en hovedrapport som havde til formål at give et "aktuelt billede af pædagoguddannelsens styrker og potentialer" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021b) så der politisk kan tages beslutninger der skal løfte pædagoguddannelsen. I rapporten fremhæves forskellige aspekter på uddannelsen, herunder de studerendes. Hvor der rapporteres at størstedelen af pædagogstuderende er enige eller meget enige i at deres udbytte af undervisningen er højt (72 %) og at kvaliteten af deres uddannelse samlet set er høj (74%) (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021a, s.31-32). De studerende selv rapporterer at anvende ca. 39 timer om ugen på pædagogstudiet (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021a, s.45), hvoraf 11-15 timer er undervisningstimer (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021a, s.46). Der er en stor del selvstudie, og gruppearbejde fylder en væsentlig del på pædagoguddannelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021a, s.30 + s.46). Rapporten undersøgte også nyuddannede pædagoger, og hvordan indtræden på arbejdsmarkedet opleves. Her præsenteres tal af nyuddannede, der ikke matcher med arbejdsmarkedet. Nyuddannede rapporterer selv at to ud af fem oplever i høj (29%) eller meget høj grad (8%) at være parat til det, der venter ude i praksis (Danmarks Evalueringsinstitut, 2021, s.71). Hvorefter personaleledere vurderede, at en ud af fire nyuddannede pædagoger var i høj (22%) eller meget høj grad (1%) klædt godt på til pædagogarbejdet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2021, s.83).

Da hovedrapporten kom ud i 2021, skrev 324 undervisere, forskere og aktører omkring pædagoguddannelsen under på et brev, skrevet af ti undervisere på forskellige professionshøjskoler (Pasgaard et al., 2021). I brevet skrevet til den daværende uddannelses- og forskningsminister tilbydes der et fagligt perspektiv på den igangværende evaluering og potentielle reform af pædagoguddannelsen. I brevet beskrives der en uddannelse hvor formålet i bekendtgørelsen er foruden indhold og værdi. Samtidigt påpeges der at: "For pædagoguddannelsens undervisere står det klart, at den aktuelle evaluering kun kradser lidt i overfladen. Vi får ikke en væsentligt bedre

pædagoguddannelse med lidt færre eller lidt mere snævert definerede kompetencemål.” (Pasgaard et al., 2021).

1.2 Pædagoguddannelsen i praksis

Pædagoguddannelsen har en del aktørerne, aspekter og oplevelser. Uddannelsen har mange perspektiver, og afhængig af hvilken der tages, så forstås uddannelsen forskelligt. På baggrund af evalueringen og kritikpunkter, er der offentlige diskussion omkring en ny bekendtgørelse om pædagoguddannelsen. Et eksempel på dette er at der i blev skabt en forening bestående af undervisere kaldet: Selskabet til Pædagoguddannelsernes Fremme, der kritisere 2014 reformen for at have for mange kompetencemål og for lidt frihed til de enkelte undervisere (Paulsen, 2023). Pædagoguddannelsen rammesættes af 16 kompetencemål, 151 vidensmål og 151 færdighedsmål hvor de studerende som minimum skal opnå mindst seks kompetencemål, 72 vidensmål og 72 færdighedsmål. (Rothuizen, 2023, s.53). Denne rammesætning kombineret med korte moduler skaber en udfordrende fragmentering af uddannelsen, hvilket håndteres forskelligt på to undersøgte professionshøjskoler (Rothuizen, 2023, s.55). Denne komplicerede udfordring overlades til undervisere og studerende, som så igennem en forhandlingsproces skal lave en fortolkning af målene, for: “man kan ikke nå dem alle” (Rothuizen & Togsverd, 2019, s.20). Der i kritikken af følgegruppens anbefalinger af handleplan påpegede at:

Vi anfører, at udkastet bærer præg af en instrumentel tænkning, hvor pædagogen er én, der bemestrer sin praksis, og hvor det ikke er til at få øje på, at pædagogik også - og måske først og fremmest -er en praksis, der udfolder sig i et hverdagsliv, i relation til menneskers liv og valg, og at det derfor er en praksis fuld af modsætninger, spændinger og værdier. Vi anfører, at pædagogik er relationsarbejde, der implicerer valg, og derfor også værdier og normer, som altid kunne være anderledes, og som kan diskuteres. (Rothuizen & Togsverd, 2019, s.19)

Denne kritik af instrumentalisering nævnes også af Rothuizen i senere forskning, hvor der påpeges at det pædagogiske arbejde er en værdibaseret praksis (Rothuizen, 2023, s.53). Hvor der i et casestudie af to uddannelsessteder blev påpeget at instrumentalisering af pædagoguddannelsen ikke er hensigtsmæssig, og at igennem instrumentaliseringen svigter uddannelsen: “sin egen pædagogiske opgave, dels repræsenterer den en ikke særlig skjult læreplan, der sætter de studerende på det forkerte ben i forhold til deres egen professionsudøvelse.” (Rothuizen, 2023, s.62).

1.3 Problemformulering:

På baggrund af problemfeltet, lyder specialets problemformulering således:

Hvordan kendetegnes rammesætningen i grundfaglighedsdelen på pædagoguddannelsen.

Undersøgelsesspørgsmål

- Hvilke oplevelser har studerende med grundfaglighed på pædagoguddannelsen?
- Hvad er grundfaglighed, og hvordan opleves omsætningen fra færdigheds-, videns- og kompetencemål til grundfaglighed?

De eksplorative undersøgelsesspørgsmål, forsøger at spørge ind til forskellige aspekter af pædagogstuderendes oplevelser og opfattelser i arbejdet på grundfaglighedsdelen.

2. Metodologi

I dette kapitelafsnit vil der blive redegjort for den metodiske tilgang i specialet. For at give en forståelse for undersøgelsen og dens empiri vil der præsenteret det videnskabsteoretiske ståsted og de valgte metoder.

2.1 Fænomenologisk ståsted

Dette speciale har ståsted i fænomenologien, hvor der er fokus på at udforske og forstå individers erfaring og oplevelser af bestemte fænomener. Hvorefter jeg beskæftiger mig med studerendes oplevelse med grundfaglighed på pædagoguddannelsen. Her er jeg interesseret i at afdække hvordan de studerende erfarer, forstår, udvikler og anvender grundfaglighed. Derfor er der fokus på menings-skabelse og fortolkning af informanternes historier. Ved valg af fænomenologien, indikere jeg også en interesse i at forstå sociale fænomener ud fra informanternes egne perspektiver. Herom at beskrive det verden som den opfattes og gøres vigtig af mennesket (Brinkmann & Kvale, 2015, s.48). Dette skaber et unikt perspektiv på de levede oplevelser. Med til valget af fænomenologien, anerkendes der en interesse i at forstå emnet fra hverdagsviden sådan som individet oplever det. I forståelsen af det levede liv adskilles objekt og subjekt ikke, det er en og det samme. Mennesket oplever, erfarer og sanser, den verden individet lever i; dette kaldes livsverden (Brinkmann & Kvale, 2015, s.50).

Fænomenologien fungerer som rammesætning for tilgangen til indsamling, behandling og præsentation af specialet, således er det også rammen for de metodiske overvejelser. Hvordan jeg så forsøger, med et fænomenologisk ståsted at forstå informanternes intentioner, oplevelser, forståelser og udsagn. Med henblik på at forstå individets subjektivitet i forbindelse med grundfagligheden på pædagoguddannelsen.

2.2 Casestudie

I arbejdet med dette speciale, valgte jeg at have afsæt i et fænomenologisk casestudie. Hvilket er den metodiske fremgangsmåde anvendt i specialet for at komme frem til et informeret perspektiv, hvorfra der vil blive afledet forståelse og oplevelser i relation til specialets problemformulering. Casestudie kan bruges til at detaljeret undersøge et enkelt eksempel på et fænomen. Her giver casestudiet mulighed for at få indblik og samle kontekstafhængig viden (Flyvbjerg, 2010, S.46). Ligeledes er det relevant for casestudiet at inddrage den sociale og historiske ramme. At inddrage hverdagen, som casen udfolder sig inden for, da den har betydning specielt i samspil med specialets fænomenologiske tilgang. Hertil er både relevante aktørers ord, meninger og forståelser centrale at forstå. Men de er ikke alene, i casestudiet undersøges også sociale kontekster, og organisatoriske elementer. Derudover tages der udgangspunkt i at specialets casestudie er af en indlejret type, hvor der inddrages flere grupper af analyse. For rammesætningen på pædagoguddannelsen kan ikke forstås uafhængig af sin kontekst. Derfor indebærer casestudiet også: "beskrivelser og fortolkninger af fænomen og kontekst i deres helhed" (Andreasen, Rasmussen, Rasmussen, Jensen, Ydesen & Ravn, 2017, s.145). Dette er lige præcis, hvad casestudiet kan give i undersøgelser af menneskets læringsproces, da det er giver kontekstafhængig viden (Flyvbjerg, 2010, s.22). Dette speciale anvender en fænomenologisk casestudie som er kvalitativ i natur. Målet med en fænomenologisk casestudie bliver at beskrive hvordan pædagoguddannelsen opleves i hverdagslivet af dem involveret.

2.2.1 Organisation

Specialet vil tage udgangspunkt i VIA University College herefter VIA. Der er ikke foretaget et samarbejde med VIA. Der er blevet taget kontakt med henblik på samarbejde, uden resultat. Så alle interviews og dokumentindsamling er sket foruden VIAs viden om det. Det er sket igennem egen kontakt til feltet, og offentlige tilgængelige dokumenter. VIA er en ud af seks professionshøjskoler i Danmark, der tilbyder 40 videregående uddannelser, og en masse efter- og videreuddannelser (VIAa, 2024). Herunder de pædagogiske uddannelser, med tre forskellige varianter af meritpædagog-

uddannelse, en net baseret pædagoguddannelse, og en almen pædagoguddannelse. I denne undersøgelse er der taget udgangspunkt i den sidstnævnte pædagoguddannelse.

2.2.2 Adgang til feltet

I kontakt til informanterne, er mit netværk blevet anvendt. Hvor jeg havde kendskab til en studerende, der allerede gik på pædagoguddannelsen, hvis position har fungeret som en gatekeeper for fire af mine seks interviews. Gatekeeperen har så foretaget en udvælgelse, på baggrund af lyst, mulighed og rådighed. De andre to pædagogstuderende har jeg selv udvalgt og taget fat i. Den ene et bekendtskab fra tidligere praksissamarbejde med VIA. Den anden er der taget kontakt til igennem arbejde, herunder var det et interview der blev foretaget et stykke tid efter de andre. I forbindelse med adgang til feltet, er det også centralt at påpege min egen uddannelse som pædagog. Jeg er uddannet på UCN, med professionsbachelor som pædagog i 2022. Dette har påvirkning på min for forståelse af sagen selv jf. fænomenologisk ståsted. Det påvirker også samtalen i interviewet, hvor det er en tidligere studerende der snakker med en nuværende studerende. Dette forhøjer fagligheden af samtalen, men samtidigt forhøjer muligheden for antaget og omtalte men ikke påpeget elementer, som kan være betydningsfuld for forståelsens af de studerendes livsverden.

2.3 Generering af empiri

I dette speciale har jeg benyttet mig af kvalitative interviews, deltagerobservationer og dokumentstudie til at genere empiri. Specialets metodologi bygger på at det kontekstafhængige fænomen indebærer et behov for kombination af metoder. Så i generering af empiri benyttes der to forskellige undersøgelsesmetoder for at undersøge et fælles fænomen.

2.3.1 Interviews

For at undersøge rammesætningen på grundfaglighedsdelen, anses det oplagt at benytte kvalitative forskningsinterview som metode til at indsamle empiri. For at frembringe viden, om det sociale fænomen, som det opleves i hverdagslivet af dem som er under rammesætningen. Specialets interview er udformet med metodisk afsæt i redskaber præsenteret af Steinar Kvale og Svend Brinkmann i bogen: Interview (2015).

Formen har gjort det muligt at strukturere interviewene med henblik på at få indblik i informanternes tænkning om dens handlinger og møde med den sociale verden. Fortællinger er en måde, hvorpå mennesker organiserer oplevelser og viden. Det semistrukturerede interview har fokus på informantens fortælling, der kan opstå spontant eller som fremkaldt af spørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Ved brug af det semistrukturerede interview kan reliabiliteten af resultatet svækkes, da fleksibiliteten i interviewet indskrænker muligheden for at reproducere samme interview med samme resultat (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 318). I brugen af interviews i casestudiet, er informanternes oplevelse med og fortællinger om det sociale det interessante. Det er således den konkrete sociale kontekst der er relevant, ikke reproducerbarheden i interviewet.

Informanterne

I dette speciale interviewes der seks pædagogstuderende. Med henblik på at specialets metodiske valg som en indlejret casestudie, er det nødvendigt at få adgang til studerende som kom fra forskellige grundhold. Derfor er de valgte informanter ikke samme steder på uddannelsen. Herunder er der et skema som illustrerer deres givet forkortelse, hvor længe de har været på pædagoguddannelsen, og hvilken specialisering de har valgt.

Navn	Tid på uddannelsen	Specialisering
H	1½ år	Skolefritid
R	2½ år	Skolefritid
J	2½ år	Skolefritid
P	2½ år	Socialspecial
N	2½ år	Skolefritid
Ni	Under 1 år	Ikke valgt (overvejer dagtilbud)

Interviewguide

For at strukturere samtale, og holde fokus på informanternes fortællinger om rammesætningen, er der udarbejdet en interviewguide. Formet med henblik på at give mulighed for at stille uddybende spørgsmål undervejs i interviewet. Interviewguiden består af spørgsmål delt ind i kategorierne: *Første år på pædagoguddannelsen*, *Pædagogikken på første år*, og *Påvirkning senere på uddannelsen*. I dannelsen af spørgsmålene, tog jeg udgangspunkt i undersøgelsesspørgsmålene fra problem-

formuleringen. Så i formuleringen af spørgsmålene, anvendte jeg undersøgelsesspørgsmålene og kategorierne. Derudover er spørgsmålene formuleret åbne og efterspørger refleksion. Hvilket ligger en del ansvar og arbejde over på informanterne. Der er en risiko for udfordringer med åbenheden af spørgsmålene. Derfor er der nedskrevet uddybende formulering. Dette kan potentielt igen udfordre reliabiliteten af interviewene, da spørgsmålene blev forstået en smule anderledes. I afviklingen af interviewene, vendte jeg hele tiden tilbage til kategorierne, og lod dem være grundlaget for samtalen. Derudover er der tidsmæssigt planlagt opfølgende spørgsmål, som varierer hvert interview, afhængigt af interviewpersonens svar. Alle primære spørgsmål går igen, i alle interviews, men derudover var der nye underspørgsmål i hvert interview.

Transskription

Alle interviewene blev transskriberet, hvilket ledte til et 100 sider dokument fyldt med udsagn. Transskriptionen var foretaget med intentionen, om at holde sig så tæt på informanternes ordrette udsagn, men samtidigt fjerne gentagelser, større sætningsfejl eller talefejl. Alle transskriptionerne er anonymiseret og hvis der holdes større talepause, markeres det med Transskriberingen fulgte et princip om at holde fast i udsagnet ordret, men intentionen af udsagnet.

Etiske overvejelser

Da jeg foretog interviews, havde jeg gjort mig nogle etiske overvejelser, specielt min påvirkning af undersøgelsen, her hvordan min adgang til feltet kunne påvirke informanternes svar. Forsøgte at holde det som en pædagogisk samtale. Mindre interview, og mere to studerende, der bare har en samtale over en bid mad og sodavand. Jeg var bevidst om ikke gøre det til en test af informanterne, men en udforskning i deres oplevelser. Derfor blev denne bevidsthed italesat før interviewene gik i gang. Hvorvidt det lykkedes, kan der undres om, specielt fordi tre af informanterne sagde en variant af: "jeg håber jeg svarede godt nok" eller "jeg håber du kan bruge svarene til noget". Derudover blev interviewene primært foretaget på VIA, ved brug af deres lokalerne, dette havde tre grundlæggende antagelser med sig. Det var belejligt, så jeg kunne interviewe informanter uden at tage mere end nødvendig tid ud af deres hverdag. Det sætter dem i den rigtige kontekstafhængige placering, det er i bygningerne de har undervisningen, hverdagen og oplevelserne. Sidst kan det potentielt udfordre deres kritiske pointer at sidde i den bygning, som har en magtforhold (deres fremtid) over dem.

Det pædagogiske omhandler mennesker og personlige situationer. Og pædagoguddannelsens undervisning gør ligeledes. Derfor anonymiseres alle undervisere, børn og alt personidentificerende materiale. Der blev taget en vurdering, af at fjerne alle muligheder for identifikation, ville reducere

risikoen for at informanterne vil føle sig eller blive udsat. Dette blev også italesat for informanterne, i et forsøg på at skabe den pædagogiske samtale mellem to mennesker med samme interesser. Det krævede en tro på mig som menneske, at jeg vil gøre det rigtige, hvilket ikke var en garanti, da for de fleste interviews var foruden en eksisterende relation.

2.3.2 Dokumentstudie

For at undersøge produkter vedrørende rammesætningen på pædagoguddannelsen anvendes der i dette speciale dokumentstudie. Hvor tekster fra både samfundet, organisationen og underviseren er blevet studeret. Her er dokumenterne blevet gennemgået i forhold til den kontekst de er blevet etableret i, og dette giver indblik på rammesætningens forskellige niveauer. Dokumenter er kvalitative data, der kan anvendes på samme niveau som data fra observationer og interview. Ligeledes er dokumenterne et produkt af et specifikt tidspunkt og sted, og derfor skabt i en bestemt kontekst, og dokumenterne skal behandles ud fra denne kontekst (Andreasen, Rasmussen, Rasmussen, Jensen, Ydesen & Ravn, 2017, s.142). Herigennem muliggør dokumentstudie, at få indblik samt dokumentere de aktuelle og historiske rammer og dialektiske forhold, hvilket er i overensstemmelse med specialets socialkonstruktivistiske tilgang. Herunder er der kendskab til VIAs indre undersøgelser, foretaget årligt, som jeg mødte hængt op inde på deres lærerværelse. Disse var ikke tilgængelige for dette speciale. Valg af dokumenter består blandt andet af: Bekendtgørelse om pædagoguddannelsen, evaluering af pædagoguddannelsen 2021, studieordning fra august 2024 herudover generelle materialer lagt ud på VIAs hjemmesider.

3. Teori

I følgende afsnit vil der blive redegjort for dette speciales teoretiske udgangspunkt, samt hvordan teorierne kan bidrage til at skabe et tredjepersons-perspektiv på problemformuleringen. Specialets analyse, basere sig på følgende teori: Basil Bernsteins teori om klassifikation og rammesætning, Knud Illeris' teori om kompetence samt Bjarne Wahlgren og Vibe Aarkrogs teori om Transfer.

3.1 Bernstein

Med henblik på at studere den underliggende rammesætning tages der afsæt i sociologen Basil B. Bernsteins (2001) uddannelsessociologi herunder koncepterne: klassifikation og rammesætning (s.72-81).

Klassifikation er et magtbegreb, der omhandler hvem der bestemmer indholdet som skal overføres i den pædagogiske kontekst, og hvilke forståelser og meninger er relevante. Klassifikation omhandler altså *hvad*, derudover drejer det sig om magtrelationernes omsætning. Dette omhandler for eksempel hvilke koncepter, begreber, færdigheder og viden, der skal undervises i. Det er her klassifikation regulerer hvilke detaljer, den overordnet viden som den studerende skal opnå og anvende. På et individ niveau, drejer klassifikation sig så om relationer mellem grænser, og forestillingerne om de grænser. Klassifikation opbygger egenskaberne af det sociale rum. Denne viden er normalt specificeret i læseplaner og studieordningsdokumenter. Jo stærkere klassifikationen, desto højere er kravene for kompleksitet af videns strukturen.

Rammesætning er et kontrolbegreb, som omhandler *hvordan* betydninger sammensættes og forstås. Kontrol forstås så som værende regulering af relationer i en kontekst. Det omhandler hvordan modtageren tilegner sig legitim kommunikation; det er kontrolrelationernes omsætning

Rammesætning er altså et spørgsmål om *hvem*, der kontrollerer *hvad*. To former for regelsæt der reguleres af rammesætning: social orden og diskursiv orden. Reglerne for social orden kaldes *regulativ diskurs*, og reglerne for diskursiv orden kaldes af Bernstein for *undervisningsdiskurs*. Rammesætningen omhandler den kontrol, der udøves i forhold til:

- Udvælgelsen af hvad der kommunikeres
- Kommunikationens rækkefølge
- Dens tempo
- Kriterier
- Kontrollen over den sociale platform, som åbner op for formidlingen (Bernstein, 2001, s. 80).

Klassifikationen kan ligesom rammesætning skelnes imellem at være stærk eller svag. Der skelnes i hvor isoleret en kategori er. For en klassifikation skelnes som stærk, skal der være tale om en skarp adskillelse mellem kategorierne. Der er altså en stærk isolation, hvor kategorierne har deres egne unikke identitet og stemme (Bernstein, 2001, s.73). En svag klassifikation skelnes ved mere utydelige grænser mellem kategorier. Her er der altså mindre specialiseret diskurs, identitet og stemme. Uanset styrken af klassifikationen, så er det altid bærere af magtrelationer. En stærk rammesætning er kendetegnet ved en eksplicit regulering af kommunikationen, hvor den pædagogiske praksis er synlig. Der er reglerne for undervisningsdiskursen og regulativ diskurs tydelige og direkte. Ved en svag

rammesætning er der en usynlig pædagogisk praksis, hvor reglerne for undervisningsdiskursen og regulativdiskursen antaget og indirekte, de kan også være ukendte (Bernstein, 2001, s.81).

Hvis klassifikationsprincippet udruster os med vores særlige stemme og midlerne til at identificere den, så er princippet for rammesætning det middel som gør det muligt for os at tilegne os et legitimt budskab. På denne måde etablerer klassifikationerne stemmen, og rammesætningen etablerer budskabet; og de kan variere uafhængigt af hinanden (Bernstein, 2001, s.79).

Rammesætning	Klassifikation	
	Lav	Høj
Lav	Sløret emne grænse; svage restriktioner på lærer/elever valg	Stærk emne grænse; svag restriktion på lærer/elev valg indenfor emne
Høj	Sløret emne grænse; stærk restriktion på lærer/elev valg	Stærk emnegrænse; stærk restriktion på lærer/elev valg indenfor emne

Inspireret af (Bernstein, 2001, s.72-76)

3.2 Kompetence

I forbindelse med min læsning af bekendtgørelsen om og VIAs studieordning for pædagoguddannelsen, fremkom ordet kompetence adskillige gange. Det var faktisk så fremtrædende, at afsnittet der redegøre for grundfaglighedsdelen på pædagoguddannelsen er navngivet "Kompetencemål for fællesdelen – grundfaglighed" (Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, 2017, Bilag 1, herefter kaldet Bekendtgørelse om pædagoguddannelsen). Ingen af dokumenterne tilbyder en forståelse for hvad kompetence er eller hvad det indebærer. Kompetence er et bredt begreb, med mange mulige forståelser, definitioner og tilgange. Så for at analysere pædagogstuderendes oplevelse med rammesætningen på pædagoguddannelsen, anvendes Knud Illeris' kompetenceforståelse præsenteret i bogen: *Kompetence. Hvad - Hvorfor - Hvordan?* (2011). Kompetencebegrebet præsenteret i denne bog, er tiltænkt som en forståelsesramme og er normative i sin natur (Illeris, 2011, s.35). Kompetencer er grundlæggende for mennesker på alle niveauer og i alle mulige sammenhæng (Illeris, 2011, s.36). Kompetence handler om at kunne håndtere de sammenhænge, man er involveret i ligegyldigt omstændighederne. Mennesket skal kunne handle hensigtsmæssigt i bestemte sammenhænge og situationer. Kompetencer er altså både

handlingsrelateret og situationsrelateret, de opstår og udtrykkes først når situationen opstår. Det er ligeledes ikke eksklusivt til nogle bestemte mennesker, alle mennesker udvikler kompetence med det de beskæftiger sig med. Kompetencebegrebet bliver først til eliten, når:

Naturligvis er kompetencer også noget, der har at gøre med at lære og udvikle sig og blive bedre, men det er netop altid ud fra det niveau og den position, hvor man befinder sig. Derfor er kompetencer, ligesom læring og udvikling, noget bredt og alment – og det er først, når nogen andre vil noget med os, som vi måske ikke altid selv er med på, når det stilles op som mål eller krav i bestemte sammenhænge, at begrebet kan begynde at få den elitære karakter, som det sommetider kan have (Illeris, 2011, s37).

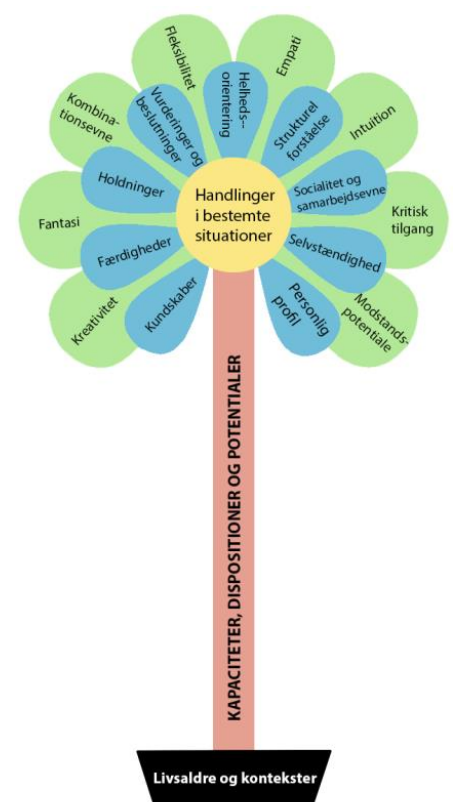
En karakteristisk af kompetence er dispositioner og potentialer; dispositioner udvikles og får deres unikke identitet gennem individets samspil med omgivelserne. Dispositioner er noget som kræver noget andet for at blive udviklet. Hvor potentialer er knyttet til opgaverne og er muligheden for at videreudvikle noget, som endnu ikke er blevet til noget. Det er potentialer til noget. Et vigtigt aspekt af kompetence, udover dispositioner og potentialer, der gør det til mere end bare kvalifikationer er vurdering og beslutningstagen (Illeris, 2011, s.41). For i anvendelsen af kompetencer, så vil der hele tiden opstå nye situationer, som mennesket så skal kunne afkode: hvad sker der, hvad kræver det og hvad kan man gøre. De tre elementer er forbundet i kompetencebegrebet for: "Hensigtsmæssige handlinger forudsætter hensigtsmæssige vurderinger, og dette forudsætter netop de relevante dispositioner og/eller potentialer" (Illeris, 2011, s.42) Da kompetence er handlingsrelateret som tidligere noteret, så ligger der i forlængelsen af vurderingen, også en beslutningstagning. I forbindelse med at være en situationsrelateret og handlingsrelateret, er der er også behov for strukturel forståelse, selvstændighed, selvindsigt og selvtillid. Kompetencer er deri personlige, og udfoldes på en personlige måde omtalt som en personlig profil. I kompetenceudviklingen, præsenterer Illeris tre nøglebegreber som er hvad der er nødvendigt for individet hvis der skal forsøges at optimere kompetenceudviklende læring. Herunder hvad læringsmiljøet kendetegnes ved. Her påpeger Illeris dog, at kompetenceudvikling er individbestemt, og variere fra person til person. Hvilke potentialer og dispositioner et individ har til rådighed er forskellige, derfor er det forskellige *hvem* kan udvikle *hvilke kompetencer* (Illeris, 2011, s.95). Første nøgleord er: Engagement, hvilket beskæftiger sig med hvordan læringen overhovedet kommer i gang. Hvorvidt det udvalgte kompetenceområde har indholdsmæssig relevans og interesse for den lærende. "Det er for kompetenceudviklingen helt centralt, at de lærende mobilisere al den mentale energi, der er nødvendig for at overvinde begrænsninger, fejlforståelser og forsvarsmekanismer, og kaster sig ud i overskridende processer." (Illeris, 2011, s.96). Det kræver altså læringsmiljøer med elementer og indhold som giver den lærende

lyst til at involvere sig. Det gælder både indholdsmæssigt, praktisk og socialt. Det kræver en indsigt i hvad der for den lærende betyder noget. Læring uden engagement kan godt ske, men sjældent af en kompetenceudviklende karakter. Det andet nøglebegreb er: Praksis (eller problem) hvilket beskæftiger sig med kompetencernes situations- og handlingsrelaterede karakter. Som nævnt tidligere, så er kompetence bundet op på sammenhænge. De sammenhænge eller praksis er centrale i et læringsforløb, da kompetenceudvikling i praksis så bliver relevant og styres af de pågældende sammenhænge. Den lærende er altså direkte involveret i den pågældende praksis (Illeris, 2011, s.98). Det tredje nøglebegreb er: Refleksion, hvilket beskæftiger sig med at få et overblik, over: "hvad deltagerne er og har været involveret i, og hvordan det går og er gået i forhold til det, man gerne vil opnå" (Illeris, 2011, s.103). Det er altså centralt, at få styr på hvad der er sket, og det der er lært (Illeris, 2011, s.104). Det er en udmøntning af erfaringer og sammenhænge. Det sker typisk under eller lige efter afrunding af situationer i praksis. Det er altså en feedback, der kvalificerer de pågældende erfaringer.

3.2.1 Kompetenceblomsten

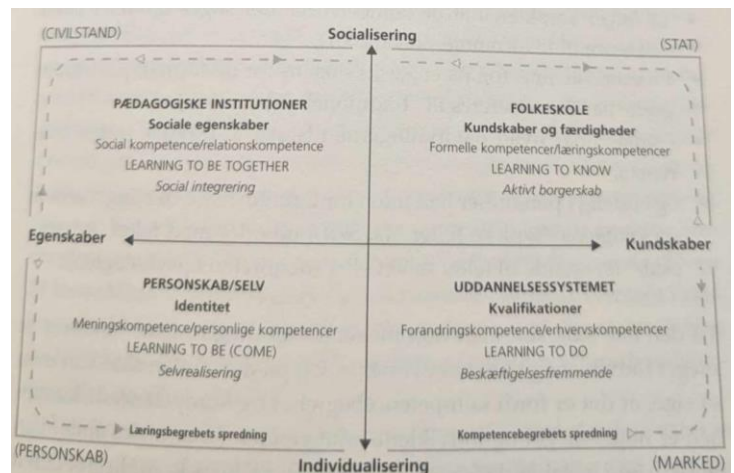
På baggrund af overstående skriv, og en del flere aspekter producerede Illeris kompetenceblomsten, som et helhedsbillede af hans kompetencebegreb. Den er genskabt i farver på figur 1. Det er en omfattende, og et bredt kompetencebegreb, med mange elementer. Hvor kompetencer er altså en kvalificeret læring, der rummer alle aspekter som ses på kompetenceblomsten. I forbindelse med præsentationen af kompetenceblomsten, giver Illeris, et bud på en kort og samlende definition:

Kompetence udgøres af helhedsbetonede fornufts- og følelsesmæssigt forankrede dispositioner, potentialer og kapaciteter, der er relateret til mulige handlingsområder og realiseres gennem vurderinger, beslutninger og handlinger i relation til kendte og ukendt situationer. (Illeris, 2011, s.64)



Figur 1 - inspireret af (Illeris, 2011, s.62)

Der er mange forskellige former for og måder til at kategorisere kompetencer. Et overblik over de forskellige komplicerede tilgange til kompetence, præsenteres i figur 2. (Illeris, 2011, s.69). Illeris udvalgte denne landkort ud af seks andre fra Stefans Hermanns bog. Det landkortet bidrager med er at give et indblik i hvor kompliceret et felt kompetencebegrebet opererer i.



Figur 2 - Taget fra (Illeris, 2011, s. 69)

Herudover præsenterer Illeris i sin bog den såkaldte transfer-problematik, som omhandler menneskets udfordringer med at aktivere en kontekstorienteret læring, når det menneske så befinder sig i en ny situation. Et af kategorierne i interviewguiden var: *Påvirkning senere på uddannelsen*. I et forsøg på at forstå kompetencerne og rammesætningens betydning på de studerendes læring herunder en potentiel transfer-problematik senere i uddannelsen redegøres der herunder Transfer.

3.3 Transfer

Et læringsorienteret begreb, som ligger sig tæt op af Illeris' kompetenceforståelse, men adskiller sig, da transfer blev udviklet med henblik på professionsuddannelser. For at forstå transferbegrebet anvendes Bjarne Wahlgren & Vibe Aarkrogs bog *Transfer – Kompetence i en professionel sammenhæng* (2012). Transfer er grundlæggende en overførsel af kompetencer fra en situation over på en helt anden situation. En overførsel, kræver også en tilpasning, af det der er lært og det man kan, over på nye situationer. Der er ofte forskel på læringssituationer, så det er ikke en identisk overførelse af kompetence til sammenhæng. Der sker en tilpasning, af ens eksisterende læring over på den nye læringssituation. Derfor er transfer også transformativ i sin natur (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s.16).

Den største pædagogiske udfordring i en professionsuddannelse er, at det, der læres, både kan anvendes og faktisk også bliver anvendt i de sammenhænge, som undervisningen sigter mod. Her må vi påpege, at der er forskel på *at have lært* noget, på *at kunne* anvende noget, man har lært, og så *faktisk at anvende* det, man har lært (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s.17)

3.3.1 Forskellige former for viden

To centrale handlingsgrundlag er viden og kunnen. Dette deles om i forskellige niveauer af viden og kunnen; specifik og generel her er viden og kunnen specifik fordi det er indenfor et afgrænset eller specifikt område (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s.28). Ellers kaldes den generel, fordi den pågældende viden og kunnen kan anvendes i mange forskellige situationer. Den specifikke er altså tilknyttet konkrete praksissituationer, hvor den generelle viden og kunnen ofte er teoretisk og uddannelses-baseret. Graden af specificitet kan også anvendes i notering af hvad type transfer det er. En stor forskel på anvendelse af generel og specifik viden og kunnen, er at generel viden kun indirekte påviser en handling i en given situation. Derfor for at kunne anvende generel viden, så skal den omsættes fra viden om noget til viden hvordan. Denne omsætningsproces, hvor en generel viden omsættes til en konkret situation, gør at generel transfer være vanskeligere end specifik transfer (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s.31). Teoretisk viden kan anvendes til at forstå sin praksis. Forståelse indebærer at kunne se meningen med det. Så for at opnå forståelse, kræver det at kunne se sammenhæng mellem det der foretages og målet med handlingerne (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s.48). Hvis praksisudøveren ønsker at handle på baggrund af teoretisk viden, kræver det at mennesket kan oversætte den viden til retningslinjer. Derfor hvis mennesket selv skal oversætte teorien, eller teorien er formuleret uklart, så er der betydelige vanskeligheder forbundet med at anvende teorien handlingsanvisende (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s.37). Derudover kan en praksisudøver teoretisere over erfaringer. En måde at gøre det på, er at sætte erfaringer i relation til baggrunden for de påtaget handlinger. Dette kan skabe baggrundsviden, hvilket skaber en forståelsesrammen men ikke direkte er handlingsanvisende, det skaber flere tilgange til at handle og måder at tolke handlingerne (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s.79). En anden måde at teoretisere over erfaringer er at reflektere over foretaget handlinger med teori. At inddrage teorien som målestokken for hvordan gik det, hvordan kunne det gå. Hvis den gør sådan her, så kan dette ske. Enten så gik det som forventet, eller så skete der en helt anden ting. Teoretisering af egen praksis, kvalificerer handlingerne. Det bidrager til at separere erfaringerne fra konteksten hvori handlingen foregik. Det kan således være lettere at tage kontekstspecifikke erfaringer og overføre dem til en anden kontekst (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s.84). Udover teoretisk viden præsenterer Wahlgren og Aarkrog praksisbaseret viden. Det er viden som forholder sig til praksis, viden som sker når der handles: "Når vi handler, så lærer vi noget. Vi bliver bedre til at handle, når vi handler ... Hvis vi tænker over, hvad vi gør og hvad der sker, når vi gør noget, så bliver vi bedre til at forstå, hvordan vi kan handle." (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s.59). Refleksion og analysering af foretaget handlinger, skaber viden

som gør praksisudøveren til at bedre handle i nye sammenhænge. En måde hvorpå at tilgå refleksion i uddannelsessystemet, er at udveksle erfaringer. En af udfordringerne er at erfaring er knyttet til en handling. Det er altså ikke muligt at knytte andres erfaringer på ens egne handlinger, heller ej skabe erfaring på andres handlinger. Et menneskes eget erfaring, er tæt knyttet til de handlinger, der er foregået i forbindelse med situationen, det kan ikke adskilles. Det der er muligt, det er at lære af andres erfaringer: "Hvis andres erfaringer supplerer vore erfaringer, vil der i almindelighed ikke være vanskeligheder med at integrere dem i vores handlemønstre." (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s.72). Hertil gælder det, at mange eksempler og relevante erfaringer, gør det lettere at inddrage eksemplerne i egne handleanvisninger. Ligeledes skaber udveksling af erfaringer, et rum der kan muliggøre refleksion. En reflekteret erfaring, er så at sætte sammenhæng mellem handlingen og dens forudsætning og betydning (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s.72).

3.3.2 Hvordan læres der så transfer?

Centralt for at kunne anvende uddannelsesbaseret viden, er at der er sammenhæng mellem praksissituationen og undervisningssituationen. At den studerende kan se sammenhæng mellem det der læres, og hvori det lærte skal anvendes. Ligeledes som nævnt tidligere med udveksling af erfaringer, så kan læring foregå igennem eksempler. Eksempler på handling, generelle principper, og situationer, kan skabe sammenhæng mellem undervisning og praksis. Det kræver selektiv udvælgelse af eksempler. Både for at undgå for komplicerede eksempler, eller eksempler uden eksemplificerende værdi, hvilket skaber mindre relevant læring end undervisning uden eksempler (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s.91). Eksempler forhøjer transfermuligheder mere end regler og forklaring, men det kræver analyse. Analyse i forhold til egen erfaring, praksis og kontekst, øger transfer (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s.93). Det kræver rammesætning og kompetencer for det undervisende element, hvor det ikke er garanteret at den lærende vil se sammenhængen fra eksemplet til praksis. Her ledes gælder generel og specifik viden også, hvis den studerende laver alle eksemplerne, vil det lede til specifik transfer. Hvor hvis den studerende bearbejder eksempler i forhold til et princip, regel eller teori vil det forsøge den generelle transfer. "Omfanget (og kvaliteten) af *varierende erfaringer* og sammenfatning af disse erfaringer i *et samlende princip* er derfor afgørende for transfer" (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s.95). Udover hvordan transfer læres, så præsenterer Wahlgren og Aarkrog, også forhold fremmende for transfer:

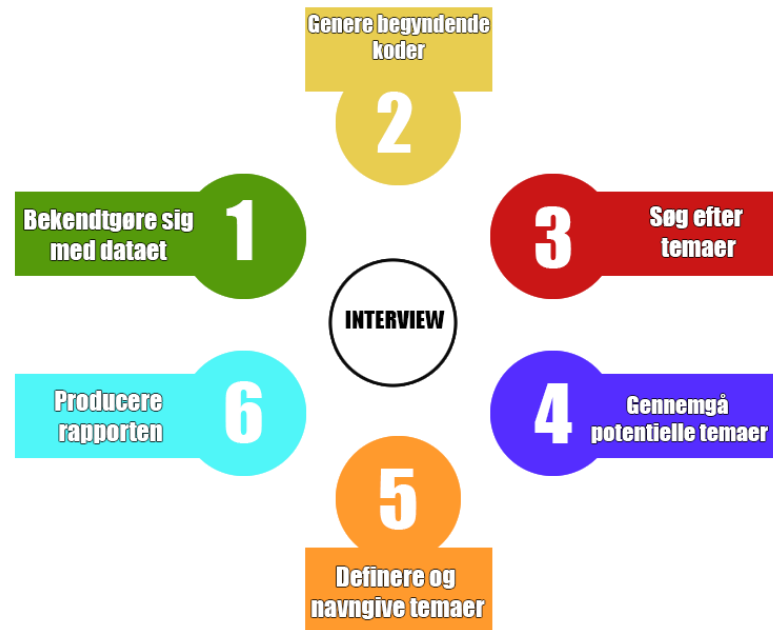
- "Det, der læres, skal læres grundigt og med henblik på dybde og anvendelse
- Den, der lærer, skal være motiveret for transfer

- Den, der lærer, skal vide, hvad læringen kan anvendes til
- Den, der lærer, skal ville og turde bruge det lærte
- Undervisningen skal omfatte træning i anvendelse af det lærte
- Undervisningen bidrager til transfer gennem feedback og involvering
- Det, der læres, skal anvendes direkte
- Der skal gives feedback på anvendelsen
- Der skal være et transferklima i anvendelsessammenhængen
- Der skal være systematisk opfølgning med henblik på anvendelse” (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s.138).

For at opsummere transfer, så kræver det altså: ”En kvalificeret anvendelse af viden og en systematisk refleksion over egne erfaringer forudsætter bevidsthed om samspil mellem viden og kunnen, mellem teori og praksis, mellem handling og refleksion”. (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s.7).

4. Analyse

I et forsøg på at behandle det omfattende interview transskription på omkring 100 sider, og afklare analysen tages der inspiration i Virginia Braun og Victoria Clarkes tematisk analyse (2012). Hvilket er en metode til at systematisk identificere, organisere og skabe indsigt i mønstre af temaer på tværs af et datasæt. Hvor der er et fokus på mening på kryds af interviewene (Braun & Clarke, 2012, s.57). Tematisk analyse forsøger at kigge på mening, og ikke bare hvad der gentages ofte, er fordi hvad der er almindeligt, er ikke nødvendigvis vigtigt. Så bare fordi der bliver nævnt noget flere gange på tværs af interviewene, det i sig selv er ikke vigtigt, men at identificere mønstre af betydningsfulde meninger, er hvad denne tilgang til analysedesign kan hjælpe med. Hvert interview behandles individuelt, hvortil der nedskrives temaer. Når først alle interviews er transskriberet og tematiseret, gennemgås temaerne. Tematisk analyse er deri også en iterativ proces, hvor der vendes tilbage til interviewene, for at hele tiden opretholde de sagte ord, mod de skabte temaer. Den iterative analyseproces er illustreret i figur 3.



Figur 3 - Inspireret af (Braun & Clarke, 2012)

Fase 1: *Bekendtgøre sig med dataet*, hvor transskriptionen af det individuelle interview blev genlæst to gange, hvor anden gang blev der lavet noter.

Fase 2: *Genere begyndende koder*, starten på den systematiske analyse. Koderne er byggeblokkene som den tematisk analyse er bygget på. Koder er en form for notering, hvor udsagn får en mindre fortolkende kode. Det var ikke hvert udsagn der fik en kode.

Fase 3: *Søg efter temaer*, her begynder analysen, et tema fanger noget som er vigtigt omkring dataet i relation til problemformuleringen.

Fase 4: *Gennemgå potentielle temaer*, dette er en gentagende proces, hvor produktet af fase 3 kvalitet sikres op imod koderne og dataet.

Fase 5: *Definere og navngive temaer*, her tydeliggjorde jeg det specifikke om hvert tema. Hvert tema forsøger at have fokus på et element.

Fase 6: *Producere rapporten*, i kvalitativ analyse er produceren af rapporten en del af behandlingen af analysen. Herunder rækkefølgen af temaer, har betydning for læserens oplevelse. Det handler om at skabe en sammenhængende historie.

På baggrund af de seks faser, skitseret i Braun og Clarkes (2012, s.60-69), kom jeg frem til tre hovedtemaer.

4.1 Hvorfor pædagoguddannelsen?

For at kunne forstå de studerendes oplevelse og historier, kræver det indblik i informanternes livsverden. Der vil herefter blive tilrettelagt og præsenteret deres motivation og fortælling om valg af pædagoguddannelsen. De studerende i løbet af de seks interviews, præsenterer alle forskellige historier, og grundlag for pædagoguddannelsen. Historier og årsager som dukker op senere i interviewet, som betydningsfuld for deres oplevelser.

Pædagoguddannelsen er en mangfoldig uddannelse, der traditionelt har appelleret til en bred gruppe studerende (BUPL, 2024), hvor pædagogstuderende kommer fra forskellige baggrund og med forskellige motivationer. Generelt er motivationsniveauet højt hos påbegyndte pædagoger (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, s.10). At årsagen til valg af pædagoguddannelsen var mangfoldig og varierende, gjorde sig også gældende i dette speciale. Et fællestræk som gjaldt for alle deltagere i undersøgelsen, var at de alle havde en eller anden form for pædagogisk erfaring forinden start på pædagoguddannelsen. Hvor der i den tematiske analyse frembragte to grundlæggende temaer, som dækker informanternes valg af pædagoguddannelsen. De to temaer, var også de to dominerende forhold for valget af pædagoguddannelsen i 2016 (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, s. 11).

Den pædagogiske direkte vej

Den pædagogiske direkte vej, forstås som pædagogstuderende, der vidste at pædagoguddannelsen var for dem direkte fra gymnasium eller allerede før gymnasium. Her gør sig gældende at både P og Ni, havde haft erfaringer med pædagogisk arbejde, men ikke taget andre uddannelser eller arbejde. Hvor P gik direkte fra gymnasium til pædagoguddannelsen med årsagen: "Og så overvejede jeg at søge ind på psykologi. Men jeg fandt ud af, at med psykologi, er det ikke så meget hands on.... Pædagoguddannelsen var mere hands on, og jeg kan rent faktisk gå ind og hjælpe..." (Bilag, s.42-43, l. 32-1). Her fremhæves specielt en oplevelse af pædagogisk arbejde som håndgribeligt, og deri meningsfuldt at vælge. Ligeledes udtrykte Ni, som havde en familiære baggrund, der havde ført til erhvervsmæssige erfaringer. En meget målrettet forståelse af valg af uddannelse: "Jeg havde mine erfaringer. Jeg vidste hvad det endelige job, jeg gerne ville være skulle være. Og så ville jeg gerne have uddannelsen bag det..." (Bilag, s.17, l.1-3).

Den snoet vej

I modsætning til den mere direkte vej, så udtrykte størstedelen, en mere snoet vej til pædagoguddannelsen. Her er der tale om: N, R, H og J. Hvor der både er opstartet og færdiggjort

uddannelser og varierende motivationer for uddannelsen. Når informanterne taler om valg af uddannelsen, sker det med forskellige sammenhæng. Hvor J mistede et job, skulle noget nyt, og så fandt i dialog med bagland, det pædagogiske: "Så skulle jeg ligesom finde et arbejde, og så søgte jeg alle mulige arbejde." J (Bilag, s. 83, l. 21-22). Her faldt J så over et pædagogisk job, i børnehaven. Hvilket var springbrættet til at uddanne sig som pædagog. N som startede en uddannelse uden pædagogisk fokus, for så at stoppe den, starte en pædagogisk assistent uddannelse, for så at stoppe den med sit optag på pædagoguddannelsen. R havde færdiggjort en helt anden videregående uddannelse, haft en dagpengeperiode, og så startet pædagoguddannelsen. Pædagoguddannelsen er den velfærdsuddannelse med flest studerende fra øvrige adgangsgrundlag, altså studerende som ikke kom ind ved hjælp af gymnasial eller erhvervsuddannelse (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2021a, S.23). Hertil er karaktergennemsnittet for studerende, der kom ind igennem gymnasial eksam, den lavest af alle velfærdsuddannelse og øvrige videregående uddannelser (Uddannelses- og Forskning, s.24). Pædagoguddannelsens præmisser følger altså den snoet vej, hvor pædagoguddannelsen ikke nødvendigvis er det første valg, men det de studerende tror som det bedste valg. Hertil sluttende H som har stået i en toårig sabbatperiode, og så startet noget, som de tænkte var det bedste valg muligt:

...og så vidste jeg ikke helt, hvad jeg ville. Og så tænkte jeg, at jeg har arbejdet med hjemmepleje og plejehjem. Rigtig meget med børn som frivillige og har passet rigtig mange børn. Så hvis jeg skal et eller andet, så var det pædagogen der passede allerbedst... Og så tog jeg bare chancen og søgte den. Og så er det jo ikke fordi jeg ville det her 100%. Jeg tænkte bare sådan: Jeg vil gerne i gang med et eller andet, og pædagogen passer nok allerbedst. - H (Bilag, s. 50, l. 34-40).

Den form for usikker i valg af pædagoguddannelsen, nævnte J og N også. At de i beslutningsøjeblikket, tog hvad de havde af viden og besluttede; det er det bedste jeg kan gøre lige nu. Der var usikkerheder forbundet med valg af uddannelse, usikkerhed i valg af interesse, som også går igen senere i interviewene.

Grundlæggende fællestræk

Selvom processerne, og ruterne til pædagoguddannelsen har været forskellige, drives informanterne af deres livshistoriske erfaringer. Derudover ses der et fællestræk i at pædagoguddannelsen er et opfattet kompetencemæssigt match, mellem hvem de er som personer, og hvilke opgaver de forestiller sig at udføre som pædagoger. En anden forståelse for valg af pædagoguddannelsen som generelt går igen med de studerende, er en forståelse af at gøre noget for andre. Hvorvidt det er som

R, der oplevede at få støtte i sine egne yngre år, og har det som motivation for at kunne gøre det samme for nogle andre: "Altså jeg fik det støtte jeg havde brug for. Hvor jeg så indså: Det var da godt at have personer der går op i at give den rigtige støtte til dem der har behov for det..." R (Bilag, s. 1, l. 10-11). Hvor P der tidligere nævnte forforståelse af at pædagoguddannelsen var mere hands on, det betød også noget for handlemulighederne: "jeg kan rent faktisk gå ind og hjælpe med noget livsmestring, som er det jeg faktisk gerne vil." P (Bilag, s. 36, l. 30-31). Det at gøre noget for nogle, er en gentagende faktor i interviewene. Som H, siger i slutningen af interviewet, til spørgsmålet med hvad målet var med pædagoguddannelsen: "... Det der med at hjælpe andre mennesker, og kunne yde en hjælp, uanset om det er småt eller stort. Det er det, jeg stræber efter." (Bilag, s.94, l.34-35).

4.2 Grundfaglighedsdelen

I behandlingen af problemformuleringen: hvilke oplevelser har studerende med grundfaglighed på pædagoguddannelsens, præsenteres der først hvad grundfaglighed er uddannelsesmæssigt. Hvorefter der præsenteres hvordan pædagogstuderende så oplever de undervisningsmæssige forholde i grundfaglighedsdelen. Slutningsvis vil der blive præsenteret en evaluering og forståelse af, hvad grundfaglighed er i det faglige og pædagogiske.

Grundfaglighed på pædagoguddannelsen

Grundfagligheden giver de studerende kompetencer til professionelt at støtte og facilitere børn, unge og voksnes udvikling, læring, trivsel, medborgerskab og dannelse.(Bekendtgørelse om pædagoguddannelsen, 2017, Bilag 1)

I bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen, præsenteres der at uddannelsen består af to dele, en fællesdel omtalt som grundfaglighedsdel og specialiseringsdel (Bekendtgørelse om pædagoguddannelsen, 2017, §4). Modulerne på de to dele har samme mængde ECTS (European Credit Transfer System) point. ECTS er en talmæssig måde at angive den forventede arbejdsomængde på en uddannelse. De resterende ECTS-point findes i henholdsvis tre praktikperioder, tværprofessionelt element og bachelorprojektet. Grundfagligheden på pædagoguddannelsen er rammesat af tre kompetencemål, hvoraf et af dem er for en kort syv ugers praktik. Hvoraf pædagoguddannelsen er opbygget af moduler på hver 10-20 ECTS-point. Grundlæggende skal de moduler så henvise til et eller flere kompetencemål, og VIA er så forpligtet til at udbyde moduler der samlet kvalificerer alle kompetencemål på pædagoguddannelsen (Bekendtgørelse om pædagoguddannelsen, 2017, §7 stk. 2.). Grundfaglighedsdelen er opsat af 23 vidensmål, 23 færdighedsmål og tre kompetencemål. Hvor

der i introduktion jævnfør afsnit 1.2 blev præsenteret hvordan kompetencemålene indtægt på pædagoguddannelsen havde udviklet sig med ord som "rod" og "mylder" (Rothuizen & Togsverd, 2019, s.19-20). Blev det også påpeget i interviewene, hvordan N oplevede dem som værende mere forvirring end gavn. Derudover var der også noget med sproget for N: "synes nogle gange, at kompetencemålene er for kringledede." (Bilag, s. 71, l. 3-5). I interviewet udtrykker N en oplevelse af at grundfaglighedsdelens mål, anvender et akademisk sprog som ikke italesætter den præcise læring og formål: "hvorfor man ikke bare skal skrive det på dansk." N (Bilag, s. 70, l. 41). Ns oplevelse med kompetencemålene, indikere et indtryk af en svag klassifikation, hvor forskellene mellem vidensmål, færdighedsmål og kompetencemål smøres ind i en samlet pakke. Kompetencemålene er dikteret af bekendtgørelsen, og er noget som VIAs er underlagt. At VIA er forpligtet til at opfylde kompetencemålene og bekendtgørelsen, er en central og uundgåelig del af nogle af informanternes oplevelse med undervisning på grundfaglighedsdelen. Rammesætningen oppefra og ned, er noget som nogle undervisere på pædagoguddannelsen i andet forskning, har påpeget som udfordrende for det didaktiske (Rothuizen, 2023, s.57). VIA præsenterer pædagoguddannelsen som en "generalist uddannelse" som så har en specialisering, hvilket betyder at: "du både får et bredt kendskab til hele det pædagogiske arbejdsfelt og samtidig en særlig specialisering" (VIA, 2024c). Grundfaglighedsdelen består så af seks moduler og en kort praktikperiode, hvilket tager et år og seks uger. Hvor der var en faglig prøve efter henholdsvis tredje og sjette modul, de seks moduler er illustreret på figur 4 taget fra VIAs studieordning for pædagoguddannelse:

Fællesdelen - pædagogens grundfaglighed

Består af følgende moduler:

	1. semester			2. semester			3. semester
	Modul 1	Modul 2	Modul 3	Modul 4	1.Praktik	Modul 5	Modul 6
Moultitel	I pædagogikkens verden – på opdagelse	Køn, seksualitet, mangfoldighed. (Nationalt Modul)	Individ og fællesskab	Pædagogen som myndigheds-person. (Nationalt modul)	Pædagogens praksis	Samskabelse og medborgerskab	Professionel dømmekraft, viden og etik
ECTS	10	10	10	10	10	10	10
Prøve			gK1		gK3		gK2

Figur 4 - Taget fra (VIA, 2024, s.8).

4.2.1 Undervisning på grundfaglighedsdelen - det første år

For at forstå, hvordan VIA stræber på at *give* grundfaglighed under bekendtgørelsens præsentation af grundfaglighed, vil der her blive opsummeret hvordan undervisningen på det første år opleves af de studerende. Derudover hvad de studerende oplever af begreber og viden, som de er blevet præsenteret for på det første år.

Opsummerende så udtrykker de studerende undervisningen på det første år som værende varierende, med forskellige undervisere der har forskellige tider, tilgange og holdninger. Dette gør det også mere udfordrende at kvalificere undervisningen på det første år. I denne undersøgelse, er der studerende, som har været på tre forskellige grundhold. Grundholdet er et fællestræk igennem oplevelserne med grundfaglighedsdelen og senere specialiseringsdel. Det er holdet af pædagogstuderende, som startede det første år sammen. Udover grundholdet, er gruppearbejde et tilbagevendende aspekt af undervisningen: "Der er rigtig meget gruppearbejde. Jeg synes ikke engang, at jeg kan huske, noget individuelt arbejde på studiet." R (Bilag, s. 9, l. 14-15). R hurtigt efterfølgende uddyber, at der er en individuel prøve på studiet, men derudover holdte R fast i tidligere udsagn. N som var på samme grundhold med R beskrev det som værende "20 procent undervisning, og så har der været meget gruppearbejde" (Bilag, s.79, l.1-2). Grundlæggende tager undervisning på grundfaglighedsdelen udgangspunkt i meget almene undervisningsprocesser, og er domineret af:

"Meget klasseundervisning, tavle undervisning, men også meget gruppesamarbejde. Jeg føler, at lærerne de tre undervisere vi har haft, har været meget sådan: i er voksne mennesker, i har medbestemmelse, selvbestemmelse og sådan noget. Så jeg føler også, at vi har haft mange inputs i, hvordan vi skal gøre." H, (Bilag, s.63, l. 41-43).

Forståelse af at pædagogstuderendes medindflydelse, følger også VIAs studieordning: "Den studerende vil have medindflydelse på modulerne i samarbejde med underviserne" (VIA, 2024b, s. 10).

Medindflydelse er et spændende aspekt, for det leder til undren om hvordan kan studiet være under den stærke klassifikation fra kompetencemålene, og så forvente at helt nye pædagogstuderende er i stand til at være med til at skabe rammesætningen. Det viste sig så, at medindflydelse betød ikke, at de altid havde indflydelse i forhold til rammesætning. I interviewene, udtrykker forskellige pædagogstuderende en oplevelse af at undervisningen på første år, ikke passer ind, i de studerendes

øjne for hvad der er relevant eller nødvendigt. Her gør sig gældende, at der italesættes klassifikationsorienteret emner, som bæredygtighed. Der nævnes derudover også rammesætning, med undervisning, der ikke forstår, eller undervisning som hvis de havde medindflydelse, havde ændret. Det gør sig ikke gældende som en bred kam over interviewene som en helhed, men i enkle historier og forståelser. Et aspekt om hvorvidt det er relevant for senere uddannelse og specialiseringsdelen, behandles senere i analyseafsnittet, men et andet aspekt er hvorvidt de overhovedet syntes det er relevant som grundfaglighed. "Hvad skal jeg egentlig bruge det her til?" H, (Bilag, s. 58, l. 36-37). Et element som vendte tilbage fra nogle studerende fra to forskellige grundhold, var et fag, som følte mindre relevant for grundfagligheden: bæredygtighed. Hvilket var hvad H refererede til som værende uforstående overfor. Samtidigt udtrykker en anden studerende "Men jeg synes ikke, at de skulle have gået op i at det fyldte så meget af vores basis på det første år.... Det føles i hvert fald som 30 procent af uddannelsen var som bæredygtighedsagenter." R, (Bilag, s.13, l. 15-18). Hertil udtrykte R en personlig forståelse af at i grundfaglighed som pædagog indgår bæredygtighed ikke i, ligeledes står det ikke direkte i bekendtgørelsen for grundfagligheden. Bæredygtighed, fremgår til gengæld som et valg, VIA har taget. I studieordning står bæredygtighed som et princip: "Bæredygtighed og FN's 17 Verdensmål er integreret i hele Pædagoguddannelsen, og der arbejdes mere systematisk og bevidst omkring bæredygtighed på enkelte uddannelseselementer." (VIA, 2024b, s. 7). En systematisk og bevidst arbejdsmodel der ikke nødvendigvis opleves relevant eller betydningsfuld, for hvad de studerende skal lære. Senere i interviewet, gentager R bæredygtigheden, som påtvunget. R oplever altså bæredygtighed som en unødvendig ondt, sat ovenpå det eksisterende arbejde. Hvor rammesætningen bliver at lære om et vidensmål, men påtvunget til at lære om det emne igennem bæredygtige redskaber. En måde at forstå dette på, er igennem Illeris kompetenceforståelse. Hertil oplever R altså en skilning mellem virkelighedssituationen og den påtænkte praksis R skal ud, og den undervisningssituation som R bliver bedt om at deltage i. R forstår simpelthen ikke relevansen, i at så høj grad indskrænke de redskaber R kan bruge for at blive kompetent i de emner, som R påtænker skal opleves på undervisningen, som del af første år. Det leder lidt ind i et aspekt, som er blevet tematiseret som betydningsfuld, nemlig at undervisningen på første år, til tider opleves abstrakt. Det er først når de studerende møder eller bliver præsenteret for en kontekst hvori det giver mening, at de forstår det. H der tidligere spurgte om hvad bæredygtighed skulle bruges til, omtaler så en senere udvikling: "Men det tænkte jeg i starten sådan hvorfor skal vi have det? Men efterfølgende, da vi lærte om social bæredygtighed og de ting, så var det egentlig faktisk en øjenåbner". (Bilag, S.59, L. 3-5). I interviewet bliver de studerende spurgt ind til deres læring på det første år. Hvilket for flere studerende, viste sig at være et svært spørgsmål at tilgå for: "Jeg har

lidt svært ved at sætte præcise emner på det første år, fordi jeg synes, vi har været igennem rigtig meget.” R (Bilag, s. 7, l. 25-26). Det krævede opfølgende spørgsmål, hvor der blev spurgt om hvad der skilte sig ud: Vi har haft rigtig meget om forskellige syn på, f.eks. børnesynet eller hvordan de forskellige syn har været igennem årene og forståelser og teorier. H (Bilag, s. 55, l. 8-9). Fagbegreber og hvad en studerende kaldte for basis information, bestod af forskellige ord, med nogle grundstammer som var centrale: Anerkendelse, omsorg, relationsdannelse og fællesskab.

4.2.2 Hvordan forstås grundfaglighed?

Grundfagligheden giver de studerende kompetencer til professionelt at støtte og facilitere børn, unge og voksnes udvikling, læring, trivsel, medborgerskab og dannelse.(Bekendtgørelse om pædagoguddannelsen, 2017, Bilag 1)

Som citatet i starten af analyseafsnittet gengivet her, har bekendtgørelsen til pædagoguddannelsen en grundlæggende forståelse for hvad grundfagligheden skal gøre, fra et kompetencegivende perspektiv. Men hvordan forstår og oplever pædagogstuderende så grundfaglighed? I interviewet, bliver informanterne spurgt følgende spørgsmål: Det første år på pædagoguddannelsen kaldes for grundfaglighed, hvad forstår du som værende grundfaglighed? Et åbent spørgsmål som medførte svar i forskellige retninger. Herunder forskellige forståelser af hvad der egentligt blev spurgt om. En måde at forstå spørgsmålet med kompetencebegrebet, er at grundfagligheden er blevet præsenteret direkte, indirekte og på mange måder for de studerende. Bekendtgørelsen og studieordningen besidder en indholdskategorisering af hvad grundfaglighedsdelen kræver den studerende skal kunne omsætte i en anvendelig praksis. I spørgsmålet vender jeg den så om, og beder de studerende om at vurdere, reflektere og præsentere hvad de oplever at grundfagligheden indeholder. I den tematiske analyse, kom de frem som to kategoriske grundfagligheder: Uddannelsesmæssig og pædagogisk. De to kategorier er som sådan sammenhængende, og der er centrale overtræk. Men der er forskel på hvad informanterne og deres citater i de forskellige temaer forsøger at påpege.

Den faglige grundfaglighed

Grundfaglighed som forståelse af faglige begreber, tilgange og overordnet akademiske kompetencer. I denne besvarelse af spørgsmålet, er fokuset på hvordan fagligheden er grundfagligheden. Teoretisk viden er grundlaget for faglighed. For som en Ni reagerede på spørgsmålet: ”Noget der passer ind på alle specialiseringer” Ni (Bilag, s.20, l.18.). Grundfaglighed, ud fra den Nis udsagn, bliver i forhold til kompetenceforståelsen og transfer, altså en teoretiskbaseret viden, som bidrager til generel viden,

som er passende for alle senere specialiseringer. Det stiller jo så spørgsmålet, hvad er det for en teoretiskbaseret viden, som passer ind på alle specialiseringer? H giver et bud med sit svar på spørgsmålet: "Vi har haft rigtig meget om ... hvordan de forskellige syn har været igennem årene, forståelser og teorier... Vi har fået sådan noget viden omkring hvordan det har været før hen i tiden, så hvordan det er nu så udviklingen. Det føler jeg vi har haft meget det første år." H (Bilag, s.54-55, l.43-2). Grundfaglighed bliver altså teoretisk viden om pædagogisk historie, som slutningen af Hs udsagn, indikerer. I interviewede, tolkede jeg Hs svar på spørgsmålet om grundfaglighed som en tolkning af spørgsmålet om, hvad de havde fået af undervisning på grundfaglighedsdelen. Derfor stillede jeg det opfølgende spørgsmål: "Så når jeg siger grundfaglighed og pædagogik, så bliver det det hvis jeg forstår det rigtigt, det historiske?" (Bilag, s.55, l. 13-14). Hvilket H bekræftede, og uddybede at grundfaglighedsdelen ikke havde et pædagogisk fag, og derfor manglede der fag omkring måden hvorpå man er pædagog. Det er først kommet under specialiseringen.

Den pædagogiske grundfaglighed

Grundfaglighed som arbejde med andre mennesker, som måden hvorpå man er som menneske og måden hvorpå man agerer over borgeren. Herunder præsenteres de fire resterende informanternes svar på spørgsmålet om hvad grundfaglighed er:

Anerkendelse og relationsdannelse ... hvis man ikke udfører omsorg. Hvis man ikke kan have de tre ting med eller er en del af en selv, at man kan give det her til nogle andre eller gør det for nogle andre. Så får man det svært. - N (Bilag, s. 69-70, l.36-3).

Der forstår jeg det som om, at det er den måde man selv agerer i og hvordan du tackler forskellige problemstillinger du kan komme ud for. - P (Bilag, s. 39, l.9-10)

At tilgodese borgerens behov, indse hvad der faktisk er brug for og hvis der ikke er gjort det, så lave om på det... Så jeg synes, at vi skal være i stand til at kunne indse de problematikker, der er og faktisk handle på - R (Bilag, s. 6, l. 13-18).

Det her med at man er nysgerrig på hvad børnene vil. Altså den tilgang man griber en situation an på. Med henblik på at vi skal have det bedste for det her barn og målgruppe her... - J (Bilag, s. 92, l.4-6).

Den pædagogiske grundfaglighed er tæt beslægtet med den personlige profil. Det er den professionelle profil, der tæt beslægtet med bekendtgørelsens grundfaglighedsforståelse, det at have kompetencer til at blandt andet professionelt støtte og facilitere udvikling, læring og trivsel. Det er også grundfaglighed, som er tæt beslægtet med informanternes årsag til valg af pædagoguddannelse.

4.2.3 Anvendelses- og børneorienteret læring på grundfaglighedsdelen

Det første år på grundfaglighedsdelen opleves som meget aktivitetsbaseret: "Så synes meget af det vi havde på grundholdet. Det har været meget aktiviteter og hvordan man sætter aktiviteter i gang og hvorfor aktiviteter er vigtige." P (Bilag, s.39 l. 22-23). Denne opleves deles af informanterne, herunder til spørgsmålet om at tænke tilbage på det første år i forhold til pædagogik og læring. Her kom følgende frem: " det var meget sådan. Det var meget sådan nogle praktiske ting, vi lærte om, sådan at komme ud og lege med hinanden og lave mange øvelser sammen, og det havde vi rigtig meget af." H (Bilag, s. 54, l. 23-25). For pædagoguddannelsen er anvendelsesorienterede. En kodning undersøgelses af bachelorprojekter på pædagoguddannelsen, fandt at for: "Langt flertallet af projekterne er *anvendelsesorienterede, optimerende, og kompenserende*" (Hvolris & Frederiksen, 2023, s. 46). Dette gør sig allerede gældende fra grundfaglighedsdelen, hvor de studerende skal have kompetencerne til at *facilitere* og *støtte*. Hvor det at ville optimere noget, også er at ville facilitere noget. Hvor kompensering er at ville undgå noget, herunder at støtte noget. Så der er noget centralt, i at de undersøgte bachelorprojekterne havde en 95% dækningsgrad af anvendelse eller optimering. Samtidigt introduceres både optimering og kompensering allerede som central del af pædagoguddannelsen, i grundfaglighedsdelens udmøntning. Hertil udtrykker informanterne en indre proces, der anvender viden, færdighederne og kompetencerne fra grundfaglighedsdelen til at udvikle sig selv.

Og det er jo også det at pædagogik er meget personlig, man tager til sig hvad man gerne vil personligt bruge af teori i hverdagen - N. (Bilag, s. 18, l.20-21)

Der er et ønske om at tage den pågældende kompeceudviklende undervisning, og relatere det til dem selv, og deres egen position som pædagog. En måde at åbne Ns udsagn og denne personlige profil på, er igennem transferforståelsen præsenteret i teoriafsnit 3.3. Hvor tidligere i analysen, nævnes at læsning for N skete primært for forberedelse til undervisning. Så udvælges teorien også i forberedelse til praksis. Her er der snak om at N, antager og forestiller sig et behov med introduceret teori. I behandling af interviewet, opleves Ns udsagn som værende tvetydige i forhold til brug af teori.

Hvor N både, bagefter en handling, teoretisere over de erfaringer, men også teoretisere over muligheder i handling. At tage de tidligere sammenhænge og baggrunde for foretaget handling, og sætte dem i relation til erfaringer. På grundfaglighedsdelen, er det bare ikke nødvendigvis sikkert, at kunne lave denne omsætningsproces. Herunder stå som helt ny i et fag, og kunne udvælge hvad der bliver og ikke bliver personligt relevant, i en kompleks profession. En måde, at måske arbejde med det, kan ses i dialog med R. I forbindelse med spørgsmålet omkring grundfaglighed, så blev der også spurgt, om hvad der er vigtigst for en pædagog, på baggrund af grundfagligheden:

Jeg synes, det i hvert fald er en stor del af det vigtigste arbejdsredskab en pædagog har, er den her undring, så man kan diskutere og indse, hvordan man kan blive bedre. - R, (Bilag, s.6, l.34)

En forståelse, som lagde sig op ad instrumentalisering og deri grundfagligheden. For som R rationaliserer det, hvis pædagogen skal kunne alle de ting, altså facilitere og støtte, så skal pædagogen kunne tale om, og deri forbedre det pædagogiske. Denne form for instrumentalisering af dem selv som pædagog, kræver at de er i stand til at tage den pågældende viden og relatere den til deres egne erfaringer og forståelser.

4.2.4 Udfordringer på grundfaglighedsdelen

Ligeledes som pædagoguddannelsen opleves som mangeartede, med forskellige oplevelser, var der en kritisk kategori som vendte tilbage i par af interviewene, et af dem var: Spild. For at forstå en af udfordringerne, så er det først nødvendigt at præsentere et aspekt af læring af kompetenceudviklende karakterer på pædagoguddannelsen. For undervisning om det pædagogiske opleves betydningsfuldt når det sættes i kontekst af noget. I andre ord, når det sættes i refleksive eller praksisorienterede kontekst:

Altså, jeg kunne godt mærke det hjalp, da man også var i praktik efter, og jeg havde jo noget viden inden. Og så sidder man da i undervisningen og får de der aha oplevelser. Det er derfor, man gør de ting, man gør, og hvorfor pædagogerne har gjort det. Og så når man så kommer ud i praktikken igen, så har man jo den info man har fået i bagtanken. - Ni (Bilag, s.18, l. 31-34)

Hvis vi tager Nis udsagn, og forsøger at forstå det levet liv med spillet imellem praksis og undervisning. Så indikerer Ni altså en oplevelse af at være i stand til at teoretisere over erfaringer. For hvis der skabes en forståelsesramme, altså forstået som oplevelsen med at *det derfor man gør de ting man gør.*, så er det muligt at kvalificere sin foretagen. Med udgangspunkt i Transfer teorien præsenteret i teori afsnit 3.3 så kan det blive lettere for Ni at handle, på baggrund af kvalificeringen. Undervisningen hvori der sker de *aha oplevelser*, hjælper altså Ni både i egen ord, men også i forståelse af transfer, med at gøre Ni bedre i stand til at handle. Bedre handlingsevne i sammenhænge kan muliggøre den kompetenceudviklende læring. I forlængelse af Nis udsagn, vil jeg præsentere et udsagn af N og efterfølgende dialog i interviewet. Her er der mere fokus på læringsmiljøet og underviserens pligt for at sikre refleksion og kvalificering af handlingerne:

Og jeg er ikke så god til det der med, at hvis der ikke er en handling bag det, der ikke er en... derfor gør vi det. ... Men jo senere hen jeg er kommet i uddannelsen, der har jeg bare været sådan, okay, nu gør jeg, hvad der bliver sagt. Fordi der kommer ligesom en handling bag det bagefter. Okay, men det har også bidt mig i foden, fordi nu har jeg gjort hvad der blev sagt, men der er ikke kommet en forklaring eller en handling bag det. Bagefter så har vi bare gjort noget for at gøre noget. - N (Bilag, s.71, l. 22-32).

I interviewet, spørger jeg uddybende ind til denne oplevelse, og N fortæller om en undervisning i kommunikation, hvor de studerende blev bedt om at lave en bane, hvor hvert hold har ansvaret for forskellige segmenter af banen. Underviseren runder lektionen af med at italesætte, at hvis de studerende ikke har lagt mærke til det, så har de hele tiden kommunikeret, fordi de forskellige hold er nødt til at vide hvor starter og slutter de andres baner: "Det kan I ikke uden kommunikation så. Der fik vi lært noget om kommunikation. Ja, og på den måde giver det jo mening, når han så sætter det sammen bagefter. Men som sagt, det er sgu ikke alle, der gør det. Og så tror jeg de taber nogle. De taber i hvert fald mig. I hvert fald." N (Bilag, s. 72, l. 11-17). Udfordringen opstår, når det ikke altid er muligt at bidrage den efterspurgte handling bag ordet. Når de studerende bare *har vi bare gjort noget for at gøre noget*, så muliggøre det ikke læring i Ns forståelse, eller ej i teorien af transfer og kompetence. N italesætter deri også en manglende individuel refleksionsproces, den skal formidles, struktureres eller rammesættes af underviserne. Hvis det ikke sker, så ja, så er Ns bare *ikke så god til det*. En betydning for Ns oplevelse med grundfagligheden, var at undervisningen var meget varieret af hvilken underviser der havde de forskellige moduler. For pædagoguddannelsens korte moduler, kunne medføre nye undervisere til hvert enkelt modul. Det er nye rammesætning og klassifikation,

som den studerende skulle indordne sig. Men også nye dynamikker, undervisningsdiskurs og læringstilgange. For studerende oplever at undervisere med deres egne tilgange, kan opleves så vidt forskellige, at en enkelt informant påpeger forskellene så store at det ikke er samme uddannelse: "Det skal være den samme uddannelse, vi tager. Det er ikke den samme uddannelse, vi tager lige nu." N (Bilag, s.77, l. 37-39). I andet forskning, påpeges der at undervisere også kan opleve udfordringen med rammesætningen. Hvor de mange forskellige elementer, og kompleks skemalægning medfører begrænset interaktion mellem undervisere og studerende (Rothuizen, 2023, S.57). Pædagoguddannelsens rammesætning og klassifikation bølger altså, nogle moduler fremstår som skarpt og tydeligt, separeret af hinanden. Andre moduler grupperes sammen. Den pædagogiske praksis kan blive usynlig i en bestemt undervisningssammenhæng. Hvorfra der kan blive skiftet ud i undervisere, og så er der en mere direkte undervisningsdiskurs: "Med (Underviser) og (Underviser) nu. Jeg tror, vi alle sammen har sagt det, men det bliver meget hønsegård... Det var blevet meget rodet. Hvor når de så er hver for sig, så er det faktisk en okay undervisning." N (Bilag, s.72, l.34-4). Underviserne er som nævnt tidligere, også er rammesat af en stærk klassifikation, hvor det er meget specifikt hvad der præcist skal læres. Hvor det fra bekendtgørelsens side, er et krav at uddybe moduler der passer til de videns-, færdigheds- og kompetencemål. Det har også andre konsekvenser: "Jeg har oplevet forskellige niveauer af engagement i undervisningen. Hvor jeg har tænkt: nu er de her for at undervise i det her, så det må være noget de brænder for." R (Bilag, s.15, l. 38-39). En central del for nøglebegrebet i teori afsnittet 3.2 om kompetence er at det kræver læringsmiljøer der giver lærende lyst til at involvere sig selv. Hvor R oplever, læringsmiljøer hvor underviserne til tider bare har gjort som i Ns flotte ord *bare gjort noget for at gøre noget*. Undervisning hvor R har oplevet undervisning, hvor der "en der står og læser op fra en powerpoint, og bare så skifter vi til næste slide." R (Bilag, s.15, l.43-44). Dette er direkte hæmmende for engagement, for R lever sig mere ind i det, hvis underviseren gør. Hvor en engageret lærer der *brænder* for begrebet eller emnet, opleves for R som et element der giver lyst til at involvere sig. Dette har også sket på grundfaglighedsdelen: "Jeg har også haft nogle gode underviser som har gået op i det." R (Bilag, s.15, l.44).

Læsning, og engagement til forberedelse af undervisningen, viste sig at være en varierende opfattelse hos de studerende. Hertil opleves læsning til tider som spild. Dette er ikke et emne, vi kom ind på hos alle interviewene, og er et begrænset segment af informanterne.

På det sidste har der været sådan noget med, at vi læser 50 sider til i morgen. Og der taber jeg fuldstændig sutten. Jeg kan ikke sidde og koncentrere mig om at læse 50 sider, så jeg vil ikke få det læst - N (Bilag, s. 73, l.27-29)

Men udover det tidligere nævnte klasseundervisning og gruppearbejde, så får de studerende udleveret en del litteratur. Litteratur som N nævner kan være overvældende, men samtidigt siger N senere i interviewet, at det ikke er nødvendigt at læse for at få nok ud af undervisningen: "at igennem uddannelsen har jeg ikke rigtig læst, men stadig kunne følge godt med, fordi jeg var ret god til at følge med i undervisningen," N (Bilag, s. 73, l.11-13). Kort efter, fortæller N, så der faktisk læses, men det er skim læsning, kun for at være mere forberedt på undervisningen. Ikke fordi N så læsningen som en læringsudviklende aktivitet. Litteraturen omtaler informanterne som værende tiltænkt relevant til det underviste grundfaglighed. Det er bare for nogle af informanterne ikke altid det sker: "Fordi nogle gange så vores undervisere siger at vi skal læse et eller andet til næste gang vi skal have den her lektion her. Og så når vi så er der lektionen, så snakker vi om noget andet. Så det vi har læst, bliver ikke snakket om." R (Bilag, s.10, l. 23-25). Dertil oplevede R, også at medstuderende, som f.eks. N der ikke læser: "Det er, at når man så skal ud og snakke om de forskellige ting med medstuderende, så siger de, at de har ikke læst... lidt for mig, noget dårligt noget, i forhold til, at de ikke har sat sig ind i (emnet)." R (Bilag, s. 10, l.4-7). De to faktorer opleves demotiverende og kostede ifølge R selv, engagementet til at gå i dybden med det udleveret litteratur. Så R som tidligere nævnte undervisernes engagement som et element for at skabe et læringsmiljø der giver lyst til at involvere sig selv. Hvilket er hvad der præsenteres i teoriafsnittet 3.2 om kompetence: engagement som værende grundlæggende for at de studerende mobiliserer den nødvendige mentale energi for at kaste sig ud i læring der kan have kompetenceudviklende karakter. R oplever ligeledes sine medstuderende som elementer som har betydning for sin lyst til at involvere sig selv.

Læsning er i sig selv ikke læring eller kompetenceudviklende, da det i sig selv ikke skaber refleksion eller handling over situationer eller sammenhæng. Det til gengæld fundamentet for at skabe teoretisering over egen praksis. Viden er et fundament både for at kunne udøve Transfer eller for at opnå kompetencer. En af de slags viden, er læsning. Det skaber til gengæld bare meget spild, når undervisere rammesætter læringsmiljøer hvori læsning er et betydningsfuldt element, i hvert fald i forhold til klassifikationen. Men så er rammesætningen så løs og uklar, at nogle ikke læser, nogle læser. Nogle gange er det ikke nødvendigt, nogle gange er det nødvendigt. Det bliver til antaget gætteri for de studerende at udvælge hvad og hvornår. Hvis rammesætningen påtænkes at skulle teoretisere over praksis, ved brug af læsning, så skal det være klart og tydeligt. For som R oplever, så

er erfaringsudveksling og behandlingen af udleveret materiale i gruppearbejde, ikke berigende hvis de andre ikke er deltagende. Som nævnt i teoriafsnittet 3.2 om kompetence, er engagement et centralt nøglebegreb for at udvikle kompetence. I en rammesætning hvor gruppearbejde, opleves som dominerende, er det problematisk for Rs engagement, at blive mødt af en svag rammesætning, og medstuderende der så ikke følger rammesætningen. Det er en undervisningsdiskurs, hvor R ikke kan antage reglerne, dynamikkerne og den regulative diskurs. Hvor budskabet ikke er klart. For hvad er budskabet i oplevelsen af: her er en masse læsning, som medstuderende ikke læser, hvorefter der tildeles en masse tid sammen, til at behandle ingenting. For lige præcis det at bruge tid sammen med medstuderende kan og er en fed ting: "det har været fedt at være på studiet. Det at der er så mange fede medstuderende, man kan dele viden med." R (Bilag, s. 9, l.6-7). Det er bare ærgerligt når undervisningen så ikke anvender Rs lyst til at dele viden.

Et af udfordringerne for informanterne er, at grundfaglighedsdelen relaterer sig meget til dagtilbud. I en gennemgang af litteraturlister fra pædagoguddannelsen, påpeges der et skel: "at social-og specialpædagogik og skole- og fritidspædagogik ikke i samme grad som dagtilbudspædagogik er repræsenteret i litteraturen på grundfagligheden..." (hovedrapport s.43). Dette udtrykkes faktisk i alle interviewene, i varierende grader af betydning.

Der er rigtig meget er dagtilbud, der er fokus på. Der er ikke så meget fokus på skole, fritid og social special. Der er meget mere om dagtilbud og børn. Hvordan de ligesom fungerer, og hvordan man kan arbejde med børn i princippet. - P (Bilag, s. 37, l. 36-38).

I starten er det meget bredt, det taler rigtig meget ind i dagtilbud... og det synes jeg var nederen, for jeg vidste jo godt, at jeg skulle ikke være børnehavepædagog. - N (Bilag, s. 79, l. 19-21).

Det første år var meget dagtilbud, meget fokus på det. Hver gang vi havde for eksempel cases eller opgaver, eller hvad, så kom fra dagtilbud. Det begyndte vi selv i vores klasser at påpege, at det er meget sådan kan vi ikke få noget skolefritids eksempler eller socialspecial eksempler. - H (Bilag, s. 56, l. 26-29).

Selv Ni, for hvis en dagtilbud centeret oplevelse med grundfaglighed, er en fordel med henblik på dagtilbudsspecialisering, udtrykte de ikke i tvivl om, hvordan medstuderende muligvis oplevede det.

"så er der jo også nogle ting som er meget rettet mod børnehave, hvor jeg ved at nogle af dem fra min klasse der er mere interesseret, i det socialspeciale." Ni, (Bilag, s.20, l.18-20). Det er altså en gentagende ting i interviewet, at det første år, omhandler læring i at anvende og rationalisere børnenes i aktiviteter. At første år tænkes der på: "hvordan man egentlig kan få børn inddraget i aktiviteten" R (Bilag, s.4, l. 15). Herunder ikke kun inddrage, men også forbedre eller give noget til børnene i aktiviteten. Hertil undres der så, hvis der er et børnecenteret og dagtilbudsdomineret litteratur. Hvordan kommer det så til udtryk i forhold til de studerendes oplevelse med grundfaglighedsdelens kompetencemål til at: "facilitere børn, unge og voksne..." (Bekendtgørelsen om pædagoguddannelse, Bilag 1) opleves altså tættere på kompetencer til at *facilitere børn*. For nogle af de interviewet pædagogstuderende, var børn ikke den primære målgruppe, de ønskede at arbejde med ældre målgruppe: "det egentlig er voksne og unge, jeg gerne vil arbejde med." P, (Bilag, s.43, l. 38-39).

Den manglende relevans, skaber en modstand til den pågældende læring, som de oplever som specifik viden indenfor en sammenhæng, som de ikke ser lyst til at involvere sig i. En del af at kunne anvende noget som transfer, kræver en villighed til at bruge det, og en dybde i læringen. Det bliver udfordrende for de studerendes kompetenceudvikling at have denne modstand over for grundfaglighedens teori. Ligeledes er det udfordrende at et kendetegn på grundfaglighedsdelen er specifik viden, som ikke nødvendigvis opleves som relevant for to ud af tre specialiseringer. Hvis grundfaglighedsdelen, primært introducerer grundfagligheds viden i forhold til børn, og det er baseret på viden som ikke nødvendigvis gør sig gældende for den senere valgte specialisering, så hvordan oplever de omsætningen fra grundfaglighedsdelen til hvad specialiseringsdelen efterspørger?

Og den følelse, den havde jeg egentlig, indtil jeg kom til min specialisering. Det var først på min specialisering, hvor jeg tænker okay, nu kan jeg rent faktisk begynde at arbejde med det, som jeg gerne vil. – N (Bilag, s. 76 l. 5-7)

En undring på baggrund af kompetenceforståelse og teorien om transfer, er en måde at forsøge at udforske Ns udsagn. Hvor N oplever, at relevansen på grundfaglighed var begrænset, og for ofte omhandlende dagtilbud, hvor N var sikker på: N skal ikke arbejde som børnehavepædagog. For at have engagement, kræver det en lyst til at involvere sig. Dette udtrykker N ikke, han som et tidligere udsagn fremhævede, har forsøgt sig at gøre det der skal gøres. Men med en tilbageholdelse, en forforståelse af at hvis enten undervisningsemnet ikke passer og undervisningen i sig selv ikke passer, så skal N bare igennem det. Forforståelsen er en hæmsko for Ns lyst til at involvere sig. Denne

modstand kan være udfordrende at bryde. Grundfaglighedsbegreber, faglighed og teori er ikke nødvendigvis teori skabt til ældre personer, og skal forstås som generel viden. Den generelle viden kan så blive præsenteret ved hjælp af teori, cases eller erfaringer der involverer børn. Det kan være hvad der betragtes som pædagogisk grundfaglighed, her tænkes der på begreber som nævnt tidligere: Anerkendelse, omsorg, relationsdannelse, fællesskab. Hvis der bare tages udgangspunkt i begrebet fællesskab. I antologigrundfaglighedsbogen "Pædagogik – introduktion til pædagogens grundfaglighed" (Gravesen, 2024) præsenteres der i kapitel 2 om "At blive samfundsborger – om socialiseringsprocesser", og i kapitel 3 om "inklusion - fællesskabets pædagogik". to afsnit hvor to forskellige skribenter tager udgangspunkt i egne erfaringer med de helt små børn, det gør eksemplerne også i de afsnit. Kapitel 29 omhandlende "Fællesskaber i pædagogikken" tages der udgangspunkt i både børn og unge. Men der er ikke et fokus for udviklingshæmmede. Grunden til at jeg fremhæver denne bog, er for at indikere, at præsentation af begreber og teori på pædagoguddannelsen sker også i situationer og kontekster. Der er ikke altid sammenhænge der er direkte forenet med den antaget arbejdsstilling en studerende har. Det gør det udfordrende for den studerende at tilegne sig den specifikke viden fra eksemplerne, men i dialog med de studerende, måske udfordrer det også engagementet i den generelle viden. Hvis det engagement udfordres, udfordres den studerendes evne til at transfer den generelle viden over på egen situation.

I forbindelse med manglende specifik viden, så fandt Uddannelses- og Forskningsstyrelsen at så : "oplever hver fjerde dimittend fra specialiseringsretningen social- og specialpædagogik (26 pct.) og hver sjette dimittend fra skole- og fritidspædagogik (17 pct.) slet ikke eller i mindre grad, at grundfagligheden udgjorde en god basisviden for specialiseringsretningen, mens andelen er lidt lavere på dagtilbudsområdet (11 pct.)." (Uddannelses- og forskningsstyrelsen, 2021a, s. 42).

Dette er ikke hjulpet af at de grundhold som pædagogstuderende startede grundfagligheden med, er de samme grundhold de arbejder med på specialisering. Hvilket undrer: "Men hvorfor skal jeg sidde i mit grundhold med børnehavepædagoger og social-specialpædagoger? I stedet for at man laver praktik forberedelse til det segment jeg skal ud i?" N. (Bilag, s.76, l. 9-10). Når forståelsen om pædagogik som anvendelsesorienteret, så stiger undringen, for hvis erfaringsudvekslingen skal hjælpe den studerendes transfer, så kræver det jævnfør teori afsnit 3.3 Transfer, en grad af sammenhæng mellem praksis og de delte erfaringer. I interviewet op levede N, i hvert fald ikke den sammenhæng. Derfor oplevede, N sine medstuderendes specifikke erfaringer som irrelevante for egen praksis.

Nogle af de eksperter, der har vurderet litteraturlister fra pædagoguddannelsen, peger på, at der i visse tilfælde er en uklar progression mellem grundfaglighed og specialiseringsretninger, Uddannelses- og forskningsstyrelsen, 2021a, s.43). En ting som ikke fremstår direkte i interviewene. Det virker tværtimod meget klart for dem, alt det de ikke har haft, og alt det de skal til at have. For størstedelen af informanterne oplever nemlig et skel imellem læringen på grundfaglighedsdelen og specialiseringsdelen. Det faktisk en central pointe omkring processen fra grundfaglighed til specialisering, involvere en følelse af at: "det var lidt en skam, at man ikke fik det før." R. (Bilag, s.6, l.4). Det vender tilbage flere gange i interviewet, en oplevelse om der manglede noget viden, som de så senere har identificeret som vigtig.

Jeg syntes basis, og det første år er supervigtigt for at give de studerende, et indblik i hvad man egentligt kommer til at arbejde med. Så syntes jeg også at det skal indeholde noget som er meget relevant for alle specialiseringer - R (Bilag, S.15, L. 17-19)

4.3 Fra grundfaglighed til specialisering

Hvor tidligere afsnit har haft fokus på de studerendes oplevelser med undervisning og læring under grundfaglighedsdelen vil dette afsnit tage udgangspunkt i, hvad kan det så bruges til. Der er i denne undersøgelse, interviewet fem pædagogstuderende, som alle har haft færdiggjort grundfaglighedsdelen og på interview tidspunktet var i 2. praktik (1x) og 3. praktik (4x). Så her blev de spurgt ind til det kompetencegivende perspektiv af grundfagligheden og om hvorvidt de oplevet grundfaglighedsdelens kompetence, det at blive givet "kompetencer til professionelt at støtte og facilitere" (Bekendtgørelse om pædagoguddannelsen, Bilag 1) deres pågældende målgruppe, i senere praktikker. I interviewene bliver informanterne, alle udover Ni (ikke færdig med grundfaglighedsdelen) spurgt om hvorvidt der er ting de er blevet introduceret for i grundfagligheden, som havde påvirket deres tilgange senere på uddannelsen. R svarede: "Jeg synes også, at man tør at teste sine grænser i forhold til pædagogen eller os som personer." (Bilag, s. 12, l. 14-15). Hertil spurgt, hvad R er blevet introduceret for der har lavet skabt denne oplevelse. Hvorfra der er forskellige erfaringer fra første år der skabte den, men hertil fremhæves den første praktik. Det er et element der vender tilbage i andre interview: "jeg synes det hjalp rigtig meget at komme ud og være i den her syv ugers praktik." H (Bilag, s.53, l. 4). Kort efter uddyber H, hvad det gode ved at have praktikken:

H: ... det føler jeg, så havde man lært omkring det at få noget teori omkring det, og så kom du ud og sådan egentlig brugte. Og så føler jeg den erfaring jeg så fik mig der har jeg så taget med ind i studiet igen efterfølgende.

Interviewer: Hvad har det påvirket i forhold til pædagogen H?

H: Ja, jeg føler det udvikler en til at tænke mere over din egen, altså hvilke handlinger du tager, og hvordan du så fører din pædagogik på. Jeg føler mig sådan mere selvsikker på mig selv (Bilag, s. 53, l.9-16)

Der er altså et skel mellem klasseundervisningen, taleundervisningen, gruppearbejdet eller praksis. Det opleves forskelligt i de studerendes hverdag, praksis føles anderledes, involvere andre tilgange. Den korte praktik i grundfagligheden har nogle begrænsninger: " Men i den første praktik var jeg meget flue på væggen" N (Bilag, s.68, l. 42). Praktikken er kort, kun syv uger hvori der skal ligge et skriftligt produkt. Så den er både resultatorienteret og de studerende er ikke en del af normeringen. Så de er heller ikke fuldgyldigt medlem af praksis. Hvilket sætter nogle udfordringer for at skabe erfaringer i praksis: "Der er det jo utrolig svært at opnå relationer til børnene." R (Bilag, s.4, l. 31). Første praktik beskrives nok meget godt af Ni, at førte praktik er muligheden for at: " lige kan snuse lidt til det hele.". Derudover så er det hele nyt for de studerende: " fordi alt var så nyt, og så var det meget på lav niveau." H (Bilag, s. 58, l. 7). Derudover kan der også vælges en praktik som ikke stemmer overens med ens valg af specialisering, som i P, H og Rs tilfælde. Første praktik er altså en spændende del af grundfaglighedsdelen, hvor de studerende bliver bedt om at tage, det lærte ud i praksis. Her nævnes altså nogle af de ovenstående udfordringer. Den er ikke nødvendigvis relevant for senere praksis, de er ikke fuldgyldigt medlem af praksis, kortvarig og så overvældende ny. Det nye, gør det også spændende. For de pointer tillader til gengæld at eksperimentere. De studerende kan vælge en anden praksis end tiltænkt og teste vandene, i forhold til valg af specialisering. Dette gjorde Ni, der overvejer dagtilbudsspecialiseringen, men valgte første praktik på SFO. For Ni havde allerede flere års erfaring i dagtilbud, men aldrig prøvet skolepraksissen. Herunder tillader den manglende fuldgyldighed, at de studerende kan gå ind i en praksis, eller i hvert fald være på kanten af en praksis uden at risikere noget. Der forventes ikke automatisk medmindre de er villige til det, at de tager og løfter opgaverne rundt på praktikken. Dette kan være med til at give studerende tryghed og gøre dem selvsikre i sig selv, som det skete i Hs tilfælde.

4.3.1 Transfer-problematik

I teori afsnittet 3.2 om kompetence, nævnes der hvordan Illeris præsenterer hvordan transfer-problematikken omhandler: "menneskets udfordringer med at aktivere en kontekstorienteret læring, når det menneske så befinder sig i en ny situation.". Der er i det foregående teori afsnit, blevet præsenteret hvordan informanterne oplever størstedelen af grundfaglighedsdelen orienteret om en specifik kontekst. En kontekst som ikke nødvendigvis passer overens med den sammenhæng, de er kommet ud i, eller påtænker at skulle ud i. Så derfor undres der om de studerendes oplevelser med at aktivere læringen fra grundfaglighed over på den nye situation i specialiseringsdelen.

Jeg ser det i hvert fald som sværere og meget sværere at arbejde med et emne, som man bare bliver kastet ind i, hvor man så har ikke læst det der måske var relevant. For der kommer jo rigtig mange fine litteratur fra underviseren til de forskellige emner, hvor det kunne være superrelevant at læse. Men man har jo valgt ikke at læse, fordi man ikke snakker om det. Men det bliver meget superrelevant senere hen. Så hvis man har gemt i dokumenter, men ikke læst dem, så synes jeg stadigvæk at man mangler noget især i starten. – R (Bilag, s.12, l.3-9)

Så selv, hvis den generelle viden ikke nødvendigvis er svag, så jo nemmere det er at finde viden og kunnen, som man mangler i specifikke sammenhæng, jo nemmere er det at øge den generelle transfer. At R, finder det svære at stå blankt, end at stå blankt med en fyldt arbejdskasse. At i stedet for R, selv skal finde, forstå og behandle materiale, så opleves den proces nemmere, hvis han allerede kan binde den viden og kunnen til en erfaring. Det binder sig meget op af en ting, der er vender tilbage adskillige gange i interviewet, det er også et centralt emne i de studerendes oplevelse med grundfaglighed, nemlig at det pædagogiske er bundet på sig selv som person. Fordi situationer og sammenhænge konstant er forandrende, så er det ens egne evne til at transfer erfaringer og sammenhænge over på de nye og forandrende sammenhænge. Pædagogisk praksis bliver altså så kompleks, at alt ikke kan forberedes. Så selvom, man måske oplever som R: "...Fordi man indser jo faktisk ikke, at man kommer ud et sted, hvor der er brug for nogle kompetencer. Og de kompetencer, som de forventer af en, er måske ikke det samme, som man har fået i løbet af det første år." (Bilag, s. 5, l.16-19). Så hvis menneskets udfordringer med at aktivere en kontekstorienteret læring, når det menneske så befinder sig i en ny situation. Indikerede de studerende i afsnittet om anvendelses- og børneorienteret læring at det problem starter inden. Hvor den N har udfordringer med at erfarer og indsamle kontekstorienteret viden når N ser den læring som irrelevant. For nogle studerende fortæller

hvordan at den relevante læring, kom ind under huden på dem. Gav dem aha oplevelser og gjorde dem i stand til at teoretisere over egne erfaringer, et centralt element når faglige begreber skal overføres til handlinger i praksis: Når der altså sker en Transfer.

5. Specialets bidrag til forskningsfeltet

På baggrund af specialets udforskning af empiri, sammenstøttet af eksisterende forskning, materiale og lovgivning, er det fremtrædende at specialet påpeger, elementer som kritik af klassifikationen i bekendtgørelsen, der er fremtrædende i eksisterende forskning. Først og fremmest skal der anerkendes, at i dette speciale er der taget et snævret blik, på et bredt fænomen. At for at forstå grundfaglighed, er der blevet fokuseret på sagen selv. Derfor når analysen og diskussionen forsøger at brede armene, og forstå fundene i forhold til den sociale kontekst rundt om, så sker det med bevidsthed om en formodet lav reliabilitet og en undring om validitet. For dette speciale, er en undersøgelse af grundfaglighed, med meget få repræsentanter for andre senere specialisering. Herunder også at det pædagogiske er kvindedomineret, hvor af der er et overtal af mænd i dette speciale. Dette kan have betydning for validiteten. En anden udfordring har været mangel på forskning og data, som besværliggøre at holde specialet op imod data. I et tidligere samarbejde med VIA, havde jeg set, nogle af de interne spørgeskemaundersøgelser. Som del af min skolegang på UCN, blev jeg også spurgt om udfyldning af spørgeskemaer. Det her er data, som de internt på professionshøjskolerne anvender til at evaluere undervisningstilag. Det er data som er gemt, data der kunne have hjulpet med at skabe et mere informeret perspektiv på grundfaglighedsdelen. En del, der ikke har særlig meget forskning. Selve pædagogens grundfaglighed, er et velbeskrevet emne, med mange fagbøger, artikler og meninger. Hertil adskillige grundbøger, med fokus på pædagogens grundfaglighed. Et af dem refereret i dette speciale. Det er et bredt koncept, som udmøntes på mange måder, men et område på pædagoguddannelsen med meget lidt forskning. Herunder meget lidt offentliggjorte tal, derfor vil dette speciale også slå et slag for transparens og åbenhed. At hvis VIAs interesse er at forbedre pædagoguddannelsen, så vil det at eksternalisere dokumenterne, være fordelagtigt for videre undersøgelse. Specialet bidrager således med en forståelse, en teoretisering over et bestemt kontekstafhængigt uddannelsessegment.

6 Diskussion

I analyseafsnittet har jeg taget et snævret blik, på en specifik del af pædagoguddannelsen, på en specifik professionshøjskole med en small målgruppe. Igennem det blik har jeg fundet en masse spændende perspektiver, forståelser og undringer. I det nedenstående afsnit vil jeg tage de fund og forsøge at kigge på pædagoguddannelsen som en helhed. Herunder specielt fokus på, den offentlige diskurs der foregår rundt om pædagoguddannelsen. En dialog, som ikke er uden betydning for forståelsen af mine fund. Jeg vil også uddybe nogle af diskussionsargumenterne med nye udsagn fra interviewet, for nogle aspekter af diskussionen var der ikke plads til i analysen, hvorfra det var mere relevant i nedstående afsnit.

Der blev i introduktionen til specialet, præsenteret: "Uddannelsen har været underlagt en del forandringer over de sidste 20 år, der har ændret vilkårene for uddannelsen." (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2021a, s.3). Denne forandringsproces er ikke færdig. På baggrund af Uddannelses- og Forskningsstyrelsens evalueringsrapporten fra 2021, udkom der artikler, om en ny reform af pædagoguddannelsen. Artikler med titler som:

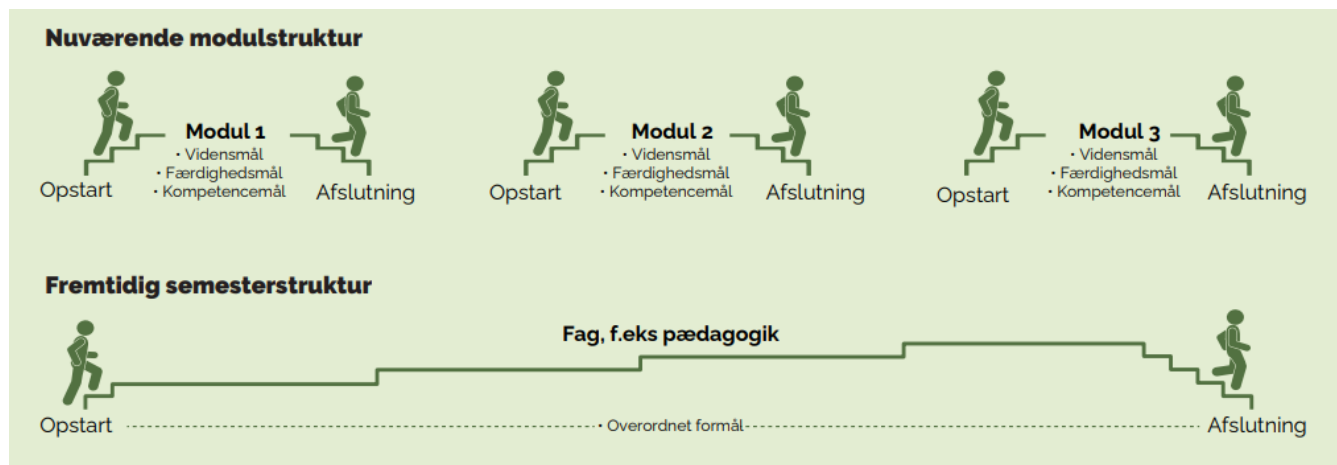
En ny pædagoguddannelse bør stå øverst på den nye regerings to-do-liste (Socialpædagogerne, 2022)

Pædagoguddannelsen får dumpekarakter i evaluering: 'Vi skal have proppet kvalitet ind i uddannelsen' (Ørsted, 2021)

For få unge vil være pædagog, sygeplejerske, lærer og socialrådgiver – "Det haster med ambitiøse reformer (Danske Professionshøjskoler, 2023).

I gennemarbejdning af den offentlige diskurs omkring pædagoguddannelse. Hvor der var et kald på reformer, og forandring. Så blev der tre dage før aflevering af dette speciale, udgivet af den nuværende regering, et udspil for ændring af uddannelsessystemet. Hvilket inkluderede velfærdsuddannelser, herunder pædagoguddannelsen. Herunder vil jeg inddrage det i den overordnet diskussion og specialets fund. Udspillet involverer adskillige aspekter, men flere af del af dem involverer områder, som dette speciale overhovedet ikke undersøger, f.eks. ændring til bachelorprojektet. Derudover så er regeringens udspil en bred hammer, der rammer alle professioner,

hvor fokuset er på uddannelsen som helhed. Dette speciale har et snævret blik på pædagoguddannelsen, hvilket er også hvorfor i denne diskussion, jeg vil beholde mig indenfor det snævre blik. Der vil altså blive diskuteret primært i forhold til rammerne på grundfaglighedsdelen. Regeringen meget hurtigt, i deres udspil præciserer formålet. Hvor der med titlen: "Et markant kvalitetsløft af professionsbacheloruddannelserne"(Regeringen, 2024, s.12), præsenteres forslået forandringer. Herunder noget der direkte blev bearbejdet i analysen, videns-, færdigheds-, kompetencemålene og modulerne i grundfaglighedsdelen. Her tænkes der at: "Regeringen lægger samtidig op til, at detailstyringen og de mange mål på flere uddannelser fjernes og erstattes med fag- og semesterstruktur i stedet for den nuværende modulstruktur." (Regeringen, 2024 s.13). Der er forbundet nogle udfordringer med modulstrukturen, den korte variant med mange forskellige undervisere. De udfordringer opstår, også fordi underviserne har travlt, og skal dække mange hold. Så der undres, om hvorvidt en forandring uden forhøjning skaber en ændring. Altså hvis underviserne stadig har travlt, hvis de studerende skal lave gruppearbejde uden grupperum, hvis undervisningsdiskursen fortsat er uklar for de studerende. Hvordan kan en anden form for klassifikation så fikse det? Vil de foreslået 2-3 timer ugelige timer være nok til at gøre op for den manglende rammesætning og sammenhæng. Måske fag i stedet for moduler, kunne føre til en skarpere adskillelse mellem kategorier, og deri skabe en stærkere klassifikation, hvori de studerende bedre kan forstå forskelle og fjerne den uklare forskel. " Undervisningen skal fokusere på den pædagogiske kernefaglighed frem for at forberede den studerende på at kunne opfylde en række mere eller mindre konkrete mål." s. 18. I analysen, indikere de studerende og informanterne en forståelse af at den pædagogiske kernefaglighed variere. For den er personlig, den er afhængig af kontekst. Så selv hvis de måske utydelige mål, som N oplevede det, erstattes af fag. Hvad og hvem bestemmer så hvad den pædagogiske kernefaglighed er? For de mere eller mindre konkrete mål, er mål der forsøger at indkredse et yderst kompleks og kontekstafhængig praksis ned i en håndgribelig kasse. Vil en svagere klassifikation, så lede til større skel mellem uddannelser, pædagoger og det lærte? Udspillet har en dedikeret afsnit til pædagoguddannelse, hvor det eneste materiale de referere er Uddannelses- og Forskningsstyrelses evalueringsrapport fra 2021. Her er den graf, der væsentligt visualiserer min undring. Figur 5, viser hvordan de korte og relativt præcise moduler afsluttes og på startes, hvilket erstattes af lange forløb. Altså lange forløb, som muligvis forøger muligheden for at arbejde med både generelle og specifik viden, kunnen og kompetencer. Det ligger så et forhøjet pres over på VIA, og andre professionshøjskoler til at formidle, rammesætte og imødekomme udfordringen, som det er at *give* studerende, det der er behov for.



Figur 5 - taget fra (Regeringen, 2024, s.19)

Professionshøjskolerne havde før reformen i 2006 selv ansvar for at formulere kundskabs- og færdighedsområder. Hvor der i 2006 blev introduceret første version af den nuværende nationale videns-, færdigheds- og kompetencemål. Den gang med ønsket om mere national ensartethed. Og evaluering af 2006 viste en faglig trængsel, hvor de mange krav gør det vanskeligt for uddannelsesstederne at imødekomme (Styrelsen for Videregående Uddannelser og Uddannelsesstøtte for Følgegruppen for pædagoguddannelsen, 2012, s.9). Så længe ønsket om en ensartethed, som nogle af pædagogstuderende på uddannelsen i forvejen ikke oplever, vil uddannelsen stå i et potentielt dilemma imellem at tilbyde en klassifikation der skal omtolkes, gentænkes og sammenhængspasses, forbundet med svag rammesætning. Eller at miste den nationale sammenhæng ved at tilbyde en klassifikation skarpt formuleret af uddannelsesstedet, med en rammesætning der giver mening. Hertil skriver regeringen også hvordan der skal være mindre hold. Der påvises i analysen, hvordan pædagogstuderende oplever gruppearbejde som dominerende, en af de italesatte grunde for dette, er at underviserne ikke har mere tid. Hvis pædagoguddannelsen er fuldtidsstudie, og undervisere har 17 timer med studerende om ugen. Hvordan kan de så bedst formidle de resterende timer, hvor svaret der opleves i analysen er igennem gruppearbejde og erfaringsudveksling. Mindre hold, og to ekstra underviser timer, fikser ikke udfordringen i at dele erfaringer, som er bundet til en sammenhæng. Hvilket kræver en proces og resurser for at kunne blive til læring for andre. Specielt hvis de mindre hold, stadig er en form for grundhold, som løber på tværs af hele uddannelsen. En ide på baggrund af analysen, og en ting nævnt i et af interviewene, er at korte grundfaglighedsdelen, og forhøje specialiseringsdelen. Det er her hvor studerende oplever aha oplevelser, af at arbejde med materiale, som faktisk er bundet på den sammenhæng man er, eller ønsker at være i. Kernefagligheden i pædagogik, er bundet op på grundfaglighedsdelen, men hvis

ønsket er at give dem kompetencerne til at anvende den kernefaglighed, skal det altså bindes op på en sammenhæng, erfaring eller andet kontekst relateret. Dette sker ikke, hvis en underviser har tre forskellige specialiseringer og forsøger at ramme dem alle sammen, på samme tid, med forskning som typisk er kontekst specifik. Hvis som regeringen siger: ” undervisningen i højere grad skal være øvelsesbaseret og tæt koblet til praksis, så de studerende får gode muligheder for at øve sig i konkrete problemstillinger.” (Regeringen, 2024, s.14). Hvis målet er at øge den specifikke transfer og kompetence, så kræver det også mere specifikke klassifikationer eller i hvert fald rammesætningen til at øve konkrete problemstillinger, som også er relevante for den sammenhæng den studerende er, eller tror de skal i. Samtidigt skal de have hjælp til at omdanne den til relevante retningslinjer. ” Der skal desuden være bedre rammer for ansættelse af undervisere med kendskab til praksis og gode rammer for, at underviserne løbende kan få opdateret og udviklet deres praksiskompetencer.” (Regeringen, 2024, s.14). Selv hvis underviseren har forøget praksiskompetencer i skolen eller børnehaven, vil det ikke hjælpe når konteksten så er socialspecial. Så derfor undres der så, om hvorvidt en tidligere specialisering ikke vil være fordelagtig. Dette er en tanke, som ikke er unik. Lignende forslag, i dette tilfælde for at styrke socialpædagogisk specialisering lavet af Socialpædagogerne allerede for to år siden (Socialpædagogerne, 2022). I samme forslag, blev der foreslået semesterstruktur, flere undervisningstimer, og en specialiseringsgaranti. Et af forslagene i regeringens udspil er en forkortelse af pædagoguddannelsen, der vil blive fjernet 15 ECTS-point, hvilket vil betyde en tre måneders reduktion af pædagoguddannelsen. Ingen af de forkortelser sker indenfor specialets snævre undersøgelsesområde, derfor heller ikke direkte gældende på informanternes erfaringer. Men i analysen under udfordringer kom temaet spild frem. Et udsagn, som ikke gjorde sig gældende i analysen, men som er et tilføjende perspektiv her er to informanter, der tænker at en forkortelse ikke nødvendigvis er problematisk:

Man føler jo godt man kunne have kortet ned på noget. – H (Bilag, s.55, I.44)

Jeg tror på, at man nemt kunne cutte noget af den af og så stadig få samme kvalitet. Fordi der er virkelig meget spildtid. - N (Bilag, s. 77, I.5-6)

Begge udsagn kom dog i en kontekst, hvor de begge er tydelige om at nedskæringen, ikke skal ske i et vakuum. Grunden til at nedskære, er at for at strømline, effektivisere og løfte uddannelsen, så det føltes mindre som spild.

I sidste ende, ligegyldigt hvad forandringer som en potentiel reform af pædagoguddannelsen kunne medføre, kræver det en praksisforståelse. For intentioner er gode, men ikke altid handlinger i sig selv. "Men ude i praksis, der er der ikke den her skole perfektion, som VIA gerne vil prøve at tegne et glansbillede af. det har vi prøvet at sige flere gange, men det hjælper ikke altid." N (Bilag, s. 80, l.18-19). Hertil vil jeg pointere, hvad intentioner og ord, der ledte forinden det nuværende system. Allerede før skabelse af reformen i 2013, lød nogle af en følgegruppens anbefalinger i 2012, således:

- at professionshøjskolerne får mere frihed til at fokusere uddannelsens indhold
- en løbende justering af uddannelsens kompetenceprofil
- bedre samspil mellem de praktiske og de teoretiske dele af uddannelsen
- bedre rammer for den faglige fordybelse
- flere undervisningstimer
- øget specialisering
- mere fleksibel organisering af uddannelsen
- fortsat udvikling af uddannelsens vidensgrundlag (Styrelsen for Videregående Uddannelser og Uddannelsesstøtte for Følgegruppen for pædagoguddannelsen, 2012, s.3)."

Pointerne går igen, og igen. Forandringerne kommer og kommer. Intentionerne forbliver de samme, det er de samme intentioner der ønsker afskaffelse af detailstyringen, som ledte til detailstyringen. Som N så flot siger, så er praksis ikke altid det samme som virkelighed. Intentioner er ikke nødvendigvis virkelighed for alle de 5.500 pædagogstuderende der hvert år starter. Hvis der skal ændres på strukturerne, formålet eller noget som helst dette speciale har rørt ved. Så slås der i hvert fald med dette speciale, et slag for at det skal gøres, for at skabe pædagoger, der ikke bare har motivationen til at gøre noget for andre. Men pædagoger der er i stand til at gøre noget, for andre. For i sidste ende, så er det hvad pædagoguddannelsen skal gøre for de studerende. For hvem de fremtidige mål med pædagoguddannelsen er:

At få en masse redskaber i rygsækken, som man kan bruge når man kommer ud på arbejdsmarkedet - R (Bilag, s.14, l. 29-30)

Jeg er ikke så besværlig. Nu skal jeg bare være pædagog - Ni (Bilag, s.36, l.2)

At lære en masse og fortsætte min personlige udvikling - Ni (Bilag, s.34, l.4)

Mit største mål er jo at hjælpe andre mennesker - H (Bilag, s. 61, l.12)

At kunne bruge det både på arbejdet, men også at kunne bruge det derhjemme, når man selv engang får børn – P (Bilag, s.48, l.40-41)

At gøre den færdig – N (Bilag, s.82, l. 12)

At komme ud og arbejde på en højskole – J (Bilag, s.100, l.34)

7 Konklusion

Dette afsnit vil konkludere på specialets problemformulering: Hvad kendetegner rammesætningen på grundfaglighedsdelen. Hertil undersøgelsesspørgsmålene, som sammen med problemformuleringen besvares igennem bearbejdning af interviewene, analysering af temaer og diskussion af anvendelse. Denne proces foregik ved at sammenholde interviewene op imod sig selv, hinanden og imod udvalgte teoretiske perspektiver.

Først konkluderes der på problemformuleringen, hvis formål var at skabe et informeret perspektiv på grundfaglighedsdelen på pædagoguddannelsen. Igennem seks interview og et dokumentstudie viste det sig at grundfaglighed er en uhåndgribelig men samtidigt fundamental. Der er klare ord, men ikke klare oplevelser, men oplevelserne med grundfaglighed indikerede et bredt område, med meget generel og specifik viden. I behandlingen af interviewene, ledte det til at dele de studerendes svar op i to former for grundfaglighed: Pædagogisk og Faglig. Adskillelsen ledte til en forståelse for grundfaglighed både som en begrebsorienteret læring og en personlig profil. Den personlige profil, omhandlende at grundfaglighed handler om at gøre *noget* for *nogle*. Herunder bekendtgørelse der fremhæver *facilitere* og *støtte*. Grundfaglighed bliver en samling imellem at kunne anvende, og at indsamle viden. Hertil en forståelse af den indsamlet og oplevet læring i forbindelse med den pædagogiske grundfaglighed var anvendelsesorienteret. En udfordring var at grundfaglighedsdelen blev bekræftet til at give basis, men ofte gav generel viden med specifikke eksempler og erfaringer. Eksempler og erfaringer omhandlende børn og dagtilbudsspecialiseringen. De studerende beskriver en sikkerhed i valg af specialiseringen. Derfor italesætter de studerende udfordringer og tilbageholdelse med at de eksempler og erfaringer skaber undervisning og litteratur der ikke er

relevant for fremtiden. Dette fjerner lyst til at involvere sig. Den manglende lyst, kan tilbageholde studerende fra værdifuld læring.

Herfra konkluderes der at anvendelses- og børneorienteret læring kendetegner grundfaglighedsdelen. Hvorfra de studerende oplevede at undervisning på grundfaglighedsdelen kan være uengageret, engageret, give mening, være ulogisk, tydelig og utydelig. Ligeledes beskrives undervisningsdiskursen som dominerende klasseundervisning, tavle undervisning og gruppearbejde. Der beskrives fra de studerende, hvordan spild er en del af at være studerende på grundfaglighedsdelen.

Der konkluderes der en forståelse af grundfaglighed, der kendetegnes som pædagogisk og faglig. Hvor de studerende oplever at oversætte opfattet relevante emner, og til tider, opleve at blive overrasket. Der for de studerende eksisterer også modstand mod læring som opfattes irrelevant, selv foruden arbejde med materialet. Hertil at transferproblematikken eksisterer på pædagoguddannelsen, men de studerende oplever transfer, specielt teoretisering over egne erfaringer er betydningsfuld for de studerende.

8 Artikel

Pædagogstuderendes møde med grundfaglighed.

- *Specialeafhandling om grundfaglighed*

Jesper Bach Holmager. Stud.Cand.Mag. i læring og forandringsprocesser ved Aalborg Universitet, institut for kultur og læring.

Danmarks største videregående uddannelse: pædagoguddannelsen, har gennemgået årlige ændringer. Det har medført en rodet bekendtgørelse, med en hvirvelvind af videns-, færdigheds- og kompetencemål. Der opleves kringlet og myldret. I forskning af grundfaglighedsdelen; Det første år, inden valg af specialisering, beskæftigede kandidatspecialet sig med rammesætningen på grundfaglighedsdelen. Her tog specialet udgangspunkt i de studerendes oplevelser med og forståelse af grundfaglighed.

Metodisk og teoretisk afsæt i et fænomenologisk casestudie, hvor indsamling og generering af empiri er foregået ved brug af interviews og dokumentstudie. Interviewene har taget udgangspunkt i seks pædagogstuderende, tre forskellige steder på uddannelsen. Specialets teoretiske afsæt skete med udgangspunkt i Basil Bernsteins teori om klassifikation og rammesætning (2001), Knud Illeris' teori om kompetence (2011) samt Bjarne Wahlgren og Vibe Aarkrogs teori om Transfer (2012).

Grundfaglighed

Igennem specialet bliver grundfaglighedsdelen på pædagoguddannelsen bredt ud, udforsket og vendt. Hvor bekendtgørelsen til pædagoguddannelsen, beskriver grundfaglighed som: "Grundfagligheden giver de studerende kompetencer til professionelt at støtte og facilitere børn, unge og voksnes udvikling, læring, trivsel, medborgerskab og dannelse." (Bekendtgørelse om pædagoguddannelsen, Bilag 1). Der bliver i specialet så stillet spørgsmål om hvordan pædagogstuderende opnår den grundfaglighed. Samt hvordan grundfaglighedsdelen på pædagoguddannelsen er med til at *give* de studerende kompetencer. Udover bekendtgørelsens forståelse, blev de studerende spurgt om hvad grundfaglighed var, hvilket ledte til mange aspekter, herunder to kategoriseringer: Den faglige grundfaglighed og Den pædagogiske grundfaglighed. Den faglige grundfaglighed bidrager med teoretisk viden, det er en viden som helst skulle være så generel, at den er relevant for alle

specialiseringer. Hvor den pædagogiske grundfaglighed er måden hvorpå man er som menneske og måden hvorpå man agerer over borgeren. Som en studerende sagde i interviewet:

Det her med at man er nysgerrig på hvad børnene vil. Altså den tilgang man griber en situation an på. Med henblik på at vi skal have det bedste for det her barn og målgruppe her
– Pædagogstuderende på tredje praktik

I dialogen om de studerendes oplevelser med grundfaglighed, var det ikke muligt at skille grundfaglighed fra undervisningen. Det lærte havde en sammenhæng for de studerende med rammen hvori det blev lært. Hvad lærte de studerende så? Specialet fandt at anvendelses- og børneorienteret læring var dominerende på grundfaglighedsdelen. Dette adskilte sig ikke langt fra bekendtgørelsens grundfaglighed, hvor det at *facilitere* og *støtte* indikerer en anvendelsesorienteret pædagog, der kan anvende både den pædagogiske og faglige grundfaglighed, til at facilitere og støtte børn. For børn og dagtilbudsspecialiseringen fyldte meget i interviewene. For studerende, der fandt børneorienteret litteratur for irrelevant, udtrykte i interview en modstand til den pågældende læring. At den læring var specifik til børnene, og at overføre den pågældende specifikke viden over til en anden mere relevant målgruppe var ikke altid en mulighed. At kvalificeret anvende viden og færdigheder, kræver mod og villighed. Hvis den ikke er til stede, så vil der være modstand imod læring af kompetenceudviklende karakterer. En udfordring de studerende italesatte var følelsen af spild om det var tid, arbejde, formål og læsning. At arbejde med den børneorienteret læring, var udfordrende og opleves til tider som spild. Læsning til undervisning, hvor ingen andre har læst, og den studerende bliver en form for indholdslærer, der skal give de andre studerende et opsummerende oplæg, i stedet for erfaringsudveksling og teoretisere over egen praksis. Det som faktisk vil skabe læringen.

Fra grundfaglighed til specialisering

Fem ud af de seks interviewet pædagogstuderende, havde fået og var i gang med forskellige praktikker på deres specialiseringer. Derfra beskrev de studerende, hvordan det har været at tage grundfagligheden og skulle blive specialiseret. Først og fremmest forsvandt modstanderen og de tilbageholdende fortællinger. De studerende oplevede flere aha oplevelser, mere relevant teori og sammenhænge hvori de aha oplevelser og relevant teori mødes. Uddannelsen havde taget et skridt op ad den imaginære trappe. Specialisering var samtidigt også en forsættelse af grundfaglighed, med de samme begreber og interesseområder. Tingene var forskellige, fordi kompetencemålene var forskellige men de samme faglige og pædagogiske grundfagligheder var også til at finde i historierne om specialiseringen: De hang sammen. Herunder fandt specialet at transfer-problematikken fremhævet af

Knud Illeris fandtes og udfordrede de studerende. Problematikken omhandler: Menneskets udfordringer med at aktivere en kontekstorienteret læring, når det menneske så befinder sig i en ny situation. Hvor specialet kiggede på de studerendes fortællinger, og indikerede at problemet var startet inden, at menneskets har udfordringer med at erfarer og indsamle kontekstorienteret når menneskets ser den læring som irrelevant. For de studerende fortæller hvordan at den relevante læring, kom ind under huden på dem. Gav dem aha oplevelser og gjorde dem i stand til at teoretisere over egne erfaringer, et centralt element når faglige begreber skal overføres til handlinger i praksis: Når der altså skal ske en Transfer.

Ny reform

I specialets diskussion, tages der så fat i nyligt udgivet udspil om ændringer af professionsbachelor, heriblandt pædagoguddannelsen. Hvor specialets empiri, fund og analyse giver et blik, på de forslået forandringer. Der tages et snævret udgangspunkt fra specialets teori samt dens specifikke udvalg af grundfaglighedsdel. Dette viste sig at fremhæve, at forandring fra modulstruktur over på semesterstruktur, medfører nogle udfordringer i sig selv, og hvis der ikke hæves andre aspekter. Så er forandringen et skridt til siden, ikke et skridt fremad. De fleste af de forslået forandringer, er ud fra specialets undersøgelse velkomne. Hvor baggrunden for forandringer, italesætter noget som bliver påpeget flere og flere gange i interviewene. Det kan være en manglende forståelse for rammesætningen herunder videns- færdighed- og kompetencemålene, undervisningsdiskursen, undervisningsformål og de fysiske rammer. De studerende oplever at skulle igennem en hel masse, en hel masse med nogle undervisere der ikke nødvendigvis brænder for materialet. Hvis fjernelse af mål, og indførelse af fag, kan medføre forandringer der leder i en retning af klare forventninger, klare rammer og mere engagement i materialet, vil det være positivt for pædagoguddannelsen. De forandringer sker ikke automatisk fra de forslået forandringer i udspillet, der mangler simpelthen mere, og det der mangler ender med at være et ansvar de enkle professionshøjskoler skal imødekomme. Dette er ikke en garanti for ophøjning af kvalitet og prestige som udspillet efterspørger.

9 Referenceliste:

- Andreasen, K. E., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A. A., Ydesen, C., Ravn, O. (2017). *At undersøge læring*. Samfundslitteratur
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog. BEK nr 354 af 07/04/2017. Hentet 21. feb. 2024 fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/354>
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog. BEK nr 1122 af 27/09/2010. Hentet d.11.10.2024. fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2010/1122>
- Berger, L. P, Luckmann, T.(1966). *Den sociale konstruktion af virkeligheden: en videnssociologisk afhandling*. København: Akademisk forlag
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I: H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (red.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s.57–71). American Psychological Association.
- BUPL. (2024). *En ny pædagoguddannelse med fokus på pædagogik, praktik og kreative fag*. Hentet d.11.10.2024 fra: <https://bupl.dk/sites/default/files/2024-01/En-ny-p%C3%A6dagoguddannelse.pdf>
- Christensen, G. (2020). Grupper i pædagogikken: fra indbyrdes undervisning til progressive tiltag og Cooperative Learning. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6 (s.48-62).
- Christensen, G. (2016). A poststructuralist view on student's project groups: Possibilities and limitations. *Psychology Learning & Teaching*, 15(2), 168-179.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2016). *Pædagogstuderendes motivation ved studiestart*. Hentet d. 11.10.2024 fra: <https://eva.dk/Media/638409044583356801/4.%20P%C3%A6dagogstuderendes%20motivation%20ved%20studiestart.pdf>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2003). *Pædagoguddannelsen*. Hentet fra: https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-11/Rapport_paedagoguddannelsen.pdf
- Danske Professionshøjskoler. (2023). *For få unge vil være pædagog, sygeplejerske, lærer og socialrådgiver – "Det haster med ambitiøse reformer"*. Hentet d. 11.10.2024 fra

<https://via.ritzau.dk/pressemeddelelse/13700648/for-fa-unge-vil-vaere-paedagog-sygeplejerske-laerer-og-socialradgiver-%22det-haster-med-ambitiose-reformer%22?publisherId=13560845&lang=da>

Enoksen, I., Hagemann, S., Pedersen, M.B., Jensen, V.B., & Mathiasen, S.F., (2003). En pædagogisk historie. *Børn og unge*, 34(51), s.7-26.

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet (five misunderstandings about case-study research). *Kvalitative metoder*, København: Hans Reitzels Forlag, 463-487.

Gravesen, D. T. (2015). *Pædagogik. Introduktion til pædagogens grundfaglighed*. Systime.

Hansen, S. J. (2013). Med lov skal pædagoger uddannes: en analyse af de formelle og faglige rammer for pædagoguddannelsen og undervisningen i faget pædagogik. In *Hvordan uddannes pædagoger?: perspektiver fra et forskningsprojekt*. Videncenter for socialpædagogik og socialt arbejde, VIA University College.

Horn, L. H., Jensen, C. G., Kjærgaard, T., Sørensen, I. M., Valbak-Andersen, C., Bundgaard, S. B., & Lukassen, N. B. (2020). *Hvidbog om Refleksiv Praksislæring*.

Hove, L. K. (2004). Hvad er projektpædagogik, og hvordan kan vi bruge den i brugerundervisningen? erfaringer fra Aalborg Universitetsbiblioteks undervisning på TekNat-basis. *DF Revy*, 27(2), 14-15.

Hvolris, M., & Frederiksen, J. T. (2023). Fra forskning til (uddannelses) praksis: Hvilken forskning bruger pædagogstuderende?. *DANSK PÆDAGOGISK FORSKNING—EN UBETINGET SUCCES?*, 40.

Illeris, K. (1974). *Problemorientering og deltagerstyring - Oplæg til en alternativ didaktik*. Munksgaard: København.

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

Nørby, J. (2024). *Nye tal: Så mange er optaget på pædagoguddannelsen*. Hentet d. 11.10.2024 fra: <https://bupl.dk/boern-unge/nyheder/nye-tal-saa-mange-er-optaget-paa-paedagoguddannelsen>,

Pasgaard, N.J., Lund, U., Togsverd, L., Petersen, M., Boll, B. H., Hawes, N.W., Bork, O.T., Højberg, B., Rothuizen, J.J., Krab., J., (2021). *Undervisere og forskere til minister: Evalueringen af pædagoguddannelsen kradser kun lidt i overfladen*. Hentet fra: <https://www.altinget.dk/boern/artikel/undervisere-og-forskere-til-minister-evalueringen-af-paedagoguddannelsen-kradser-kun-lidt-i-overfladen>

- Paulsen, L.S. (2023). *Interessenter kæmper videre for ny pædagoguddannelse: "I dag har vi igen meldt os på banen"*. Hentet fra: <https://dm.dk/akademikerbladet/aktuelt/2023/januar/interessenter-kaemper-videre-for-ny-paedagoguddannelse-i-dag-har-vi-igen-meldt-os-paa-banen/#:~:text=%E2%80%9DEt%20af%20form%C3%A5lene%20med%20i,og%20forskningsleder%20p%C3%A5%20professionsh%C3%B8jskolen%20VIA>
- Regeringen. (2024). Professions- og erhvervsrettede videregående uddannelser til fremtiden - Højere kvalitet, mere fleksibilitet og livslang læring. Hentet d. 11.10.2024 fra: <https://www.regeringen.dk/nyheder/2024/ny-reform-skal-faa-flere-til-at-vaelge-en-professions-eller-erhvervsrettet-videregaaende-uddannelse/>
- Rothuizen, J., J. (2023). Meningstab og meningsdannelse i den danske pædagoguddannelse set i perspektiv af Hartmut Rosas resonansteori. I: Bøje, J. D., Kristiansen, A., Gustafsson Nyckel, J., & Jaap Rothuizen, J. (2023). *Professionsuddannelser i krise?: Rekrutteringsproblemer, meningstab og meningsdannelse i nordiske lærer-og pædagoguddannelser*. Syddansk universitetsforlag.
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2019). Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og pædagogik. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 3(1), 8-28.
- Rothuizen, J. J. (2024). Meningstab og meningsdannelse i den danske pædagoguddannelse set i perspektiv af Hartmut Rosas resonansteori. In *Professionsuddannelser i krise?: Rekrutteringsproblemer, meningstab og meningsdannelse i nordiske lærer-og pædagoguddannelser* (pp. 49-65). Syddansk Universitetsforlag.
- Socialpædagogerne. (2022). En ny pædagoguddannelse bør stå øverst på den nye regerings to-do-liste. Hentet d. 11.10.2024 fra: <https://via.ritzau.dk/pressemeddelelse/13669452/en-ny-paedagoguddannelse-bor-sta-overst-pa-den-nye-regerings-to-do-liste?publisherId=13561380>
- Styrelsen for Videregående Uddannelser og Uddannelsesstøtte for Følgegruppen for pædagoguddannelsen. (2012). *En styrket pædagoguddannelse – anbefalinger fra Følgegruppen for pædagoguddannelsen*. Hentet d. 11.10.2024 fra: <https://www.ft.dk/samling/20111/almdel/fiv/bilag/205/1118757.pdf>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2013). *Reform af pædagoguddannelsen skal fremtidssikre Danmark*. Hentet d.20 feb. 2024 fra: <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2013/reform-af-paedagoguddannelsen-skal-fremtidssikre-danmark#:~:text=Regeringen%2C%20Enhedslisten%20og%20Dansk%20Folkeparti%20er%20den%2021>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2018). *Pædagoguddannelsen får et fagligt løft*. Hentet d.20 feb. 2024 fra: <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2018/paedagoguddannelsen-far-et-fagligt-loft>

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2021a). *Evaluering af pædagoguddannelsen - Samlet rapport*. Hentet d.11.10.2024 fra: <https://ufm.dk/publikationer/2021/evaluering-af-paedagoguddannelsen/hovedrapport.pdf>

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2021b). *Evaluering af pædagoguddannelsen*. Hentet d.11.10.2024 fra: <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/overblik-over-det-videregaende-uddannelsessystem/professionsbacheloruddannelser/paedagoguddannelsen/evaluering-af-paedagoguddannelsen>

VIA. (u.åa). *Om VIA*. Hentet d.11.10.2024 fra: <https://www.via.dk/om-via>

VIA. (2024b). *Studieordning - VIA Pædagoguddannelsen*. Hentet d.11.10.2024 fra: <https://www.via.dk/-/media/VIA/uddannelser/padagogik-og-laring/paedagog/dokumenter/studieordninger/studieordning-paedagog-august2024.pdf>

VIA. (u.åc). *Pædagog*. Hentet d.11.10.2024 fra: <https://www.via.dk/uddannelser/paedagog#:~:text=P%C3%A6dagoguddannelsen%20er%20for%20dig%2C%20der,fritidsp%C3%A6dagogik%20eller%20social%2D%20og%20specialp%C3%A6dagogik>

Ørsted, M. (2021). *Pædagoguddannelsen får dumpekarakter i evaluering: 'Vi skal have proppet kvalitet ind i uddannelsen'*. Hentet d. 11.10.2024 fra: <https://www.dr.dk/nyheder/indland/paedagoguddannelsen-faar-dumpekarakter-i-evaluering-vi-skal-have-proppet-kvalitet>