

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☒

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Refleksion	Speciale X
-----------------------------	---------	----------	-----------	------------	---------------

Uddannelsens navn	Kandidat i Læring og forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
	Studienummer	Underskrift
Navn Josefine Fuglsang	20231404	
Afleveringsdato	02.06.2025	
Specialetitel	Hvilke(n) diskurs(er) sætter kurs for læreruddannelsen?	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	144.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave)	143.195	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Lone Krogh	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig(e) for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

HVILKE(N) DISKURS(ER) SÆTTER KURS FOR LÆRERUDDANNELSEN?

*Et diskursanalytisk casestudie af
betydningskonstruktioner i og om reform af
læreruddannelsen.*

Josefine Fuglsang

Kandidatspeciale

Læring og Forandringsprocesser, 10. semester

Aalborg Universitet

Juni 2025

Abstract

This master thesis is centered around the recent educational reform of teacher education in Denmark. In the 2022 reform of teacher education, the educational discourse is changing with an increased emphasis on academic performance combined with practical experience, to enhance the connection between theoretical perspectives and classroom practices. Additionally, the reform of teacher education increases the cooperation between the university colleges and the profession-oriented context; the public schools of Denmark. The extensive changes in the reform is the reasoning for examining how the reform is constructed by identifiable discourses, and how it is perceived and experienced by both teacher educators and students. The purpose of this study is therefore to conduct research on the implications of the reform through discourse analysis and opening discussions on the shifting discursive constructions of teacher education. To achieve this, the study is grounded in a social constructivistic epistemological framework (Berger & Luckmann, 1966), which acknowledges knowledge as co-constructed through social interactions and influenced by the specific contexts and experiences it encounters. This foundation enables critical examination of how teacher education is shaped by discourses within the educational field. The research is based on qualitative methodology with the reform as the primary source in the case study (Bryman, 2016; Brinkmann & Tanggaard, 2020; Flyvbjerg, 2006). The reform is analyzed and discussed through discourse theory of Laclau & Mouffe (2001) and Fairclough (1992) to explore and identify the central discourses of the present teacher education, and to uncover the discursive practices that influence the perceptions of the reform. Furthermore, data is constructed through semi-structured interviews with intentionally chosen key informants of teacher education, which includes an educational leader and researchers, who have been involved in the construction of the reform, and students currently enrolled in the teacher education program. The thematic analysis of the interviews is conducted through the objective of Weick (1995) sensemaking theory, Foucault's (1969;1975) theory on discourse, power and regimes of knowledge and Berger & Luckmann's (1966) theoretical concepts of externalization, objectivation, and internalization to construct an understanding of the social constructed reality that the informants construct in their sensemaking processes.

The study uncovered three central discourses in the reform; *discourse of academic achievement*, *discourse of practice* and *discourse of freedom*. The *discourse of academic achievement* was constructed by a chain of equivalence connected with *quality*, *intensifying studies* and *progression*. In addition, the practice related approach was highlighted as a key

component in increasing the quality of teacher education, which was concluded to be validated in education policy discourses, by addressing the theory and practice challenge (Ball, 2003; Laursen, 2021; Slottved et. al (2019). *The discourse of practice* concluded a redefining of the teaching practice of the education programme, whereas the reform combines practice-based teaching with a current teaching practice in the public schools to enhance the development of practical teaching skills in the development of the students' professional identity as future teachers. The discourse of practice achieved status as a hegemonizing discourse (Laclau & Mouffe, 2001) in the reform in which practice and professionalism are at the forefront. *The discourse of freedom* emphasizes less micromanagement and provides freedom for local adaptations in the university colleges. The decentralization of power in the educational policy allows greater local autonomy and institutional differentiation. Despite the articulation of freedom, this discourse stood in antagonistic tension (Laclau & Mouffe, 2001) with the performative requirements of the academic discourse, which continuously emphasized the need for increased quality in teacher education.

The thematic analysis revolved around the themes; *structure, practice orientation* and *quality*. The informant's sensemaking processes created nuanced and problematized views on the reform. It was problematized that freedom for the educators created confusion for the students, that practice based teaching prior to practising in the field, and that the regime of knowledge of quality in teacher education was reconstructed and negotiated by the informants; increased academic achievements were not solely required for teacher education students, but for their educators as well, which revealed the complexity of establishing and maintaining the discursive structure of quality in education. This finding led to a discussion of *quality* in the light of varied research traditions to construct understanding around the regime of knowledge that the reform was founded on. Hereby the performativity (Ball, 2003) and focus on achieving specific outcomes from evidence-based research (Qvortrup, Rasmussen & Wiberg, 2017; Hattie, 2009) created a reconstructed regime of knowledge around quality to adding professional reflective practice based on practise-oriented, profession-directed research (Klette et. al, 2017; Kirkegaard, 2021; Plauborg et. al, 2022).

In conclusion, this thesis contributes with valuable insights into the implications of the reform of the teacher education program and constructs discursive discussions on quality in teacher education.

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning.....	6
1.1 Problemfelt.....	6
1.2 Problemformulering.....	8
1.3 Forklaring på problemformulering.....	8
2.0 Videnskabsteori.....	9
3.0 Metode.....	10
3.1 Abduktiv tilgang til forskning.....	10
3.2 Forskningsdesign.....	10
3.3 Dokumentmateriale som datakilde.....	11
3.4 Casebeskrivelse: Reform af læreruddannelsen.....	11
3.5 Semistrukturerede interviews som datakilder.....	12
3.6 Transskribering af interviews.....	13
3.7 Meningskondensering af interviews.....	13
3.8 Oversigt over bilag.....	14
3.9 Analysestrategi.....	14
3.10 Etiske principper i forskningen.....	15
3.11 Sikring af validitet og reliabilitet.....	15
3.12 Forskerposition.....	15
4.0 Teori.....	16
4.1 Diskursteori: Laclau, Mouffe og Fairclough.....	16
4.2 Diskursiv magt og legitim viden: Foucault.....	18
4.3 Meningsskabelse: Weick.....	19
5.0 Analyse- og diskussion.....	20
5.1 Diskursanalyse- og diskussion af læreruddannelsesreformen fra 2022...	21
5.1.1 Indledende analyse: de tre overordnede mål.....	21
5.1.2 Tre diskurser identificeres.....	25
5.1.3 Faglighedsdiskurs.....	25
5.1.4 Praksisdiskurs.....	27
5.1.5 Frihedsdiskurs.....	29
5.1.6 Udfordrende diskurs.....	30
5.2 Delkonklusion.....	32

5.3 Analyse og diskussion af informanternes meningsskabelse om reformen..	34
5.3.1 Struktur.....	34
5.3.2 Praksis(nærhed).....	38
5.3.3 Kvalitet.....	41
5.4 Delkonklusion.....	44
5.5 Diskussion af kvalitetsbegrebet i læreruddannelsen.....	45
5.6 Delkonklusion.....	49
5.7 Selvkritisk diskussion af tilgang og metodevalg i socialkonstruktivistisk forskning.....	49
6.0 Konklusion.....	52
7.0 Litteratur.....	57
8.0 Formidlingsartikel: Kvalitetsløft i læreruddannelsen: Hvad sker der, når reformen redefinerer og omrokerer?.....	62

1.0 Indledning

Dette speciale har til formål at undersøge, hvordan den aktuelle læreruddannelsesreform (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022) konstrueres og forstås gennem diskursive praksisser og individuelle fortolkningsprocesser (Berger & Luckmann, 1966; Jørgensen & Phillips, 1999). Med socialkonstruktivistisk afsæt undersøger jeg, hvorledes reformens centrale diskurser konstrueres på tekstnært niveau, og hvordan det diskursive netværk relateres til nationale samfundsdiskurser (Fairclough, 1992; Laclau & Mouffe, 2001). Gennem en kombination af diskursanalyse af reformen og tematisk analyse af interviews med interessenter for læreruddannelsen, ønsker jeg at undersøge den dynamiske relation mellem politiske intentioner og reformens udførelse i praksis. I specialet påtager jeg hermed en forståelsesorienteret tilgang til forskningsprocessen i bestræbelsen på at identificere, analysere og diskutere de diskursive konstruktioner, som danner fundamentet for Danmarks læreruddannelse i dag (Bryman, 2016; Brinkmann & Tanggaard, 2020).

1.1 Problemfelt

Når nyuddannede lærere træder ind i deres professionelle praksis i folkeskolen for første gang, er det med en mellemlang videregående uddannelse i bagagen - en uddannelse, som siden grundlæggelsen er blevet kontinuerligt reformeret og renoveret (Laursen, 2021; Rasmussen, 2022). De nordiske landes læreruddannelser har gennemgået omfattende reformationer, og forskningsbaseret og professionel relevans har været centrale omdrejningspunkter (Hansén et al., 2020). I Alan Klæbel Weisdorfs ph.d studie om læreruddannelsen i globalt perspektiv (2020) pointeres det, at dansk læreruddannelsen skiller sig ud fra de øvrige nordiske landes læreruddannelser, idet professionshøjskolerne har ene udbudsret på læreruddannelsen, hvorimod de øvrige undersøgte lande ligeledes og oftest udbyder læreruddannelsen på kandidatniveau eller tilsvarende på universitære videregående uddannelsesinstitutioner (Weisdorf, 2020). Finland tilbød allerede læreruddannelsen på kandidatniveau for over 50 år siden (Hansén et al., 2020), hvortil Norge først i 2014 vedtog, at læreruddannelsen fra 2017 skulle være en femårig kandidatuddannelse (Skagen & Elstad, 2020). Derved rejser spørgsmålet, hvorvidt akademisering af læreruddannelsen på baggrund af institutionens ikke-universitære placering spiller en rolle for de lærerstuderendes udbytte af uddannelsen. Slottved et al (2019) argumenterer for, at læreruddannelsens institutionelle placering kan have indflydelse på uddannelsens indhold og status. De konkluderer dertil, at læreruddannelse integreret i universitære institutioner kan medføre en stærkere forskningsforankring og adgang til tværfaglige ressourcer, hvilket kan højne uddannelsens akademiske niveau og tiltrække

studerende med høje faglige kvalifikationer og ambitioner. Omvendt vil en placering uden for universiteter give mulighed for tættere kobling til praksisfeltet og de lokale skolekontekster, som de lærerstuderende skal virke i (Slottved et. al, 2019). Hvis praksisfeltet skal drages tættere på de lærerstuderendes uddannelse, undres jeg over, hvorvidt balancen mellem teori og praksis kan og bør imødekommes i deres uddannelse. Darling-Hammond et. al (2017) pointerer den tætte kobling til praksisfeltet som et succeskriterium ved forskningsbaseret af læreruddannelsen, hvor lærerstuderende kan teste forskningsviden af i deres praktikforløb. Hvis forskningsforankring og længevarende læreruddannelse i universitære institutioner skal bidrage til de lærerstuderendes kompetenceudvikling, må praksisnærhed dermed prioriteres (Burn & Mutton, 2015), og dermed rejses spørgsmålet omkring, hvordan læreruddannelsens praktik kan organiseres, så testning af forskning kan blive en realitet. I VIVEs rapport fra 2019 pointerer Slottved et. al (2019), at en forskningsbaseret tilgang i læreruddannelsen er afgørende for at udvikle lærernes evner til kritisk refleksion over deres praksis, samt gøre dem i stand til at træffe informerede didaktiske beslutninger og kontinuerligt forbedre deres undervisningsmetoder baseret på ny forskning. Dertil rejses spørgsmålet om, hvorvidt forskningsbaseret er i højsædet ved den aktuelle læreruddannelsesreform, og hvilken betydning det vil få for reformens praktiske udførelse på professionshøjskolerne. Dertil peger internationale komparative studier af læreruddannelsen (Darling-Hammond et. al, 2017; Weisdorf, 2020) på, at dybere funderet forskningsforankring i uddannelsen, kan bidrage til at styrke de studerendes læringsudbytte og udvikling af deres professionsidentitet. Derved undres jeg over, hvorledes samspillet i læreruddannelsens undervisningspraksis kan indeholde et balanceret forhold mellem (lav)praktiske, pædagogiske kompetencer og forskningsbaseret, teoretisk viden. Undersøgelser har påvist, at læreruddannelsen i Danmark mangler sammenhæng mellem forskning og praksis, hvilket har bidraget til en diskussion om kløften mellem den teoretiske viden og de udfordringer, som nyuddannede lærere står overfor i deres undervisningspraksis (Böwadt & Vaaben, 2021). I Danmarks Evalueringsinstituts rapport fra 2023 viser, at praktikken i læreruddannelsen hidtil har mødt væsentlig kritik for utilstrækkelig sammenhæng mellem teori og praksis og fravær af progression i opgaver og ansvar for de lærerstuderende. Desuden oplever flere lærerstuderende, at deres praksiserfaringer ikke inddrages i læreruddannelsens undervisningspraksis, og dermed oplever de mangel på refleksivitet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2023). Dette rejser yderligere spørgsmål omkring, hvorvidt læreruddannelsens praktik kan organiseres, så der sikres progressiv udvikling for de studerende, og så sammenhængen til praksis bliver mere nærværende for de studerende, før de kastes ud i praksis (Böwadt, 2021; Darling-Hammond et. al, 2017).

Trods den kontinuerlige retænkning af læreruddannelsen, viser et analysenotat fra Uddannelses- og Forskningsministeriets (2024), at 18% af de lærerstuderende falder fra gennem det første år af uddannelsen. Samtidigt viser forskning, at studerende med højere karaktergennemsnit fravælger læreruddannelsen til fordel for en universitetsuddannelse (Danmarks Evalueringsinstitut, 2022). Antallet af uddannede lærere i grundskolen er ligeledes faldet fra 86% i 2012 til 78% i 2021 (Danmarks Evalueringsinstitut, 2024). Danmarks Evalueringsinstituts (2022) undersøgelse viser, at ansøgerne fravælger læreruddannelsen af to primære årsager; forestillinger om dårlige fremtidige vilkår i lærerjobbet, herunder for lav løn, arbejdspress og ringe muligheder for karrierevalg, samt forestillingen om, at læreruddannelsen er fagligt uambitiøs. På baggrund af disse studier opstår en undren omkring, hvorvidt akademisering, forskningsbaseret og praksisrelevans kontinuerligt er de herskende problemstillinger i læreruddannelsen, eller hvorvidt en diskursanalytisk tilgang til den aktuelle læreruddannelsesreform vil kunne afsløre nye værdier og et eventuelt paradigmeskift i læreruddannelsens praksis.

I dette speciale vil jeg undersøge, hvilke centrale diskurser der kan identificeres i den aktuelle læreruddannelses reform (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Dertil vil jeg ligeledes diskutere, hvordan udvalgte interessenter for læreruddannelsen konstruerer mening om udførslen af reformen i praksis, og ligeledes diskutere kvalitetsbegrebet i læreruddannelsesreformen, for at konstruere forståelse for, hvorledes reformen placeres i den brede samfundsdiskurs og uddannelsesforskning..

1.2 Problemformulering

Hvilke centrale diskurser kan identificeres i læreruddannelsesreformen fra 2022, og hvordan konstruerer interessenter for læreruddannelsen mening om reformen og måden hvorpå den udføres i praksis?

1.3 Forklaring på problemformulering

I specialet undersøges læreruddannelsesreformen ud fra en forståelsesorienteret tilgang (Bryman, 2016; Brinkmann & Tanggaard, 2020). Gennem diskursanalyse søges de centrale diskurser i reformen at blive identificeret, for at konstruere forståelse for reformens diskursive netværk på tekst, diskursiv, og social praksis niveau (Laclau & Mouffe, 2001; Fairclough, 1992). Om informanterne anvendes begreberne 'interessenter for læreruddannelsen' som en

favnende betegnelse for de udvalgte informanter, som er aktører direkte involverede i eller påvirket af reformen. Meningsskabelsesteori (Weick, 1995) vil danne grundlag for at konstruere forståelse for informanterne meningsskabelsesproces, og ved deres varierede tilknytning til konkrete praksisser for læreruddannelsen på forskellige professionshøjskoler, søges at nuancere undersøgelsen omkring reformens udførsel i praksis.

2.0 Videnskabsteori

I dette speciale forankres i socialkonstruktivistisk videnskabsteori funderet i Peter L. Berger og Thomas Luckmanns *The Social Construction of Reality* (1966). I socialkonstruktivistisk tilgang konstrueres og opretholdes virkeligheden gennem sociale processer og samspil mellem aktører (Berger & Luckmann, 1966). Virkeligheden anses dermed ikke som en objektiv størrelse adskilt fra menneskelig handling, men konstrueres gennem interaktion og kommunikation om fælles forståelser i samfundet (Berger & Luckmann, 1966). I dette speciale opfattes læreruddannelsesreformen således ikke som en neutral størrelse, men som socialt konstrueret på baggrund af politisk beslutningstagen, og som tillægges betydning gennem den måde, aktører taler om den og forhandler dens betydning i læreruddannelsens praksis. Berger & Luckmanns (1966) fremhæver tre centrale processer i konstruktion af virkeligheden: *eksternalisering*, *objektivering* og *internalisering*. Når aktører som læreruddannere, professionshøjskoler og ministerier kommunikerer om læreruddannelsesreformen, eksternaliseres deres subjektive forståelser. Gennem gentagelse og social anerkendelse objektiveres disse forståelser og legitimeres som sandheder i den konstruerede virkelighed. Gennem internalisering tilegner og handler individer som læreruddannere og lærerstuderende ud fra de objektiverede forståelser (Berger & Luckmann, 1966).

Ontologisk forankres specialet dermed i opfattelsen af virkeligheden som dynamisk og formet af sociale processer og dermed ikke som en objektiv og uforanderlig entitet (Berger & Luckmann, 1966). Læreruddannelsesreformen opfattes dermed som en diskursiv konstruktion, hvis betydning er afhængig af den kontekst og de aktører, der deltager i den sociale virkelighed på læreruddannelsen. *Epistemologisk* positioneres specialet dermed i forståelsen af, at viden ikke betragtes som neutral eller universel, men forstås som kontekstafhængig og socialt situeret (Berger & Luckmann, 1966). I dette speciale betyder det, at viden konstrueres i aktørernes sociale meningsskabelser og forhandlinger om reformen, samt professionshøjskolernes praksis af reformen. Formålet med analysen bliver dermed at konstruere forståelse for ikke blot én

sandhed om reformen, men potentielt konkurrerende meningsskabelsesprocesser (Berger & Luckmann, 1966), som formes af individernes positioner og sociale praksisser på læreruddannelsen. Gennem Berger og Luckmanns (1966) teoretiske perspektiver bliver det hermed muligt at undersøge, hvordan læreruddannelsens praksis formes og stabiliseres gennem reformens diskurser (Berger & Luckmann, 1966).

3.0 Metode

Formålet med dette speciale er at undersøge, hvorvidt diskursive forandringer kan identificeres i den aktuelle reform for læreruddannelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022), samt hvorledes interessenter for læreruddannelsen konstruerer mening om reformen og dens udførsel. I dette kapitel vil jeg præsentere de metodologiske overvejelser og forskningsdesignet for dette speciale.

3.1 Abduktiv tilgang til forskning

I specialet anvendes en abduktiv tilgang, hvori dialog og kontinuerlig bevægelse mellem empiri og teori prioriteres i processen. Ifølge Brinkmann (2014) er abduktiv tilgang til forskning velegnet til kvalitative studier, hvor formålet ikke er at bekræfte allerede eksisterende teorier eller udlede disse fra data, men hvor en kombineret vekslen mellem teori og empiri giver mulighed for at konstruere nye forståelser. I dette speciale vil teoribegreberne ikke blot blive anvendt som forståelsesrammer, men bringes aktivt ind i fortolkningsprocessen og dertil justeres i analysens fortolkning af empiri. Specialets analyse- og diskussionsdel vil dermed fungere som en gensidigt informerende proces mellem teori og praksis.

3.2 Forskningsdesign

Forskningsprocessen er tilrettelagt som et kvalitativt casestudie (Flyvbjerg, 2006), hvori den aktuelle læreruddannelsesreform udgør den centrale case (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Metodologisk funderes casestudiet i Bent Flyvbjerg (2006) forståelse af casestudier som værende kontekstnære, informationsrige og strategisk udvalgte enheder, som skaber grobund for at konstruere dyb forståelse af et komplekst fænomen i dets praksis. Ved strategisk at udvælge reformen som specialets case muliggøres en dybdegående og flerstrengt analyse af reformteksten, og ligeledes de komplekse sociale processer i informanternes meningsskabelse omkring reformen. Reformen analyseres ikke som et praksisnært fænomen i én lokal kontekst, men som en diskursiv og politisk konstruktion, formet

af institutionelle, politiske og professionsmæssige processer (Flyvbjerg, 2006), hvor informanternes meningsskabelse informerer til analytisk at konstruere forståelse for reformens tilbliven og udfoldelse. Med en kombineret tilgang til dataindsamling, hvor aftaleteksten (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022) og semistrukturerede interviews indgår som centrale datakilder, skabes der rum for, at jeg som forsker kan konstruere dybdegående forståelse for reformen (Bryman, 2016; Brinkmann & Tanggaard, 2020).

3.3 Dokumentmateriale som datakilde

Specialets primære datakilde er reformen for læreruddannelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021). Ifølge Alan Bryman (2016) er dokumentanalyse en værdifuld metode i kvalitativ forskning, idet undersøgelse og fortolkning af dokumenter, kan skabe grobund for at opnå indsigt i, hvordan sociale fænomener konstrueres på skrift. I Brymans optik (2016) indeholder dokumenter ikke blot neutrale informationer, men de sprogliggjorte diskurser er med til at konstruere og reproducere de magtforhold, normer og institutionelle interesser, som identificeres i fortolkningsarbejdet. Dokumentanalyse bliver derved et redskab til at forstå, hvordan sproglige konstruktioner kan være med til at forme praksis (Berger & Luckmann, 1966). I det næste afsnit vil jeg præsentere reformen, således at læseren får en indføring i cases omfang.

3.4 Casebeskrivelse: Reform for læreruddannelsen

Reformen med titlen “En ambitiøs læreruddannelse - tæt på folkeskolen og til gavn for folkeskolen”, som blev vedtaget den 13. september 2022, er specialets omdrejningspunkt. Reformen blev vedtaget af regeringen (Socialdemokratiet) og forligskredsen; Venstre, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti, og med i aftalen var ligeledes Enhedslisten og Alternativet (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). I reformen blev tre overordnede mål opstillet som bærende intentioner med aftalen:

- *Højere kvalitet, stærk faglighed og øget studieintensitet.*
 - *Mere praktik og bedre sammenhæng til hverdagen som lærer i folkeskolen.*
 - *Mere frihed og nærhed og mindre detailstyring.*
- (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022; 2)*

I reformen uddybes disse overordnede mål med fokus på ændringer i fagstrukturen, intentioner om fortsat styrket forskningsbaseret, forøgelse og retænkning af praktik, fokus på praksisnær

undervisning, og mere frihed til lokale tolkninger (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022).

Reformen er strategisk udvalgt som case i mit speciale, fordi den i særdeleshed repræsenterer en politisk konstruktion, som skaber ændringer og konsekvenser for lærerprofessionens nutidige og fremtidige form, indhold og formål. Ved at analysere aftaleteksten og interviewene med udvalgte interessenter for læreruddannelsen, anses reformen som en informationsrig case (Flyvbjerg, 2006), som kan bidrage til at konstruere forståelse om læreruddannelsens udvikling.

3.5 Semistrukturerede interviews som datakilder

Specialets anden datakilde består af semistrukturerede interviews med intentionelt udvalgte informanter. Ifølge Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (2020) giver et metodisk valg som semistrukturerede interviews mulighed for en åben og nuanceret tilgang til at konstruere forståelse for informanternes meningsskabelse. Denne metode giver mig mulighed for at følge informanternes udsagn og samtidigt fleksibelt rette samtalen mod bestemte temaer og stille spontane spørgsmål, som kan uddybe informanternes udsagn (Brinkmann & Tanggaard, 2020). I denne sammenhæng forstås interviewet som en aktiv interaktion, der leder til socialt forhandlede og kontekstuelte baserede svar, og som forsker er jeg dermed opmærksom på, at mine spørgsmål kan bidrage til at påvirke informanternes svar (Brinkmann & Tanggaard, 2020). For at opnå diversitet i udbyttet af interviewene og på baggrund af intentionel udvælgelse af forskellige informanter, har jeg benyttet mig af både semistrukturerede enkeltmandsinterviews og et fokusgruppelinterview. Ifølge Brinkmann & Tanggaard (2020) bør udvælgelse af informanter til kvalitative studier foregå på baggrund af informanternes relevante erfaringer, holdninger og positioner, som kan bidrage til besvarelse af problemformuleringen. De udvalgte informanter er; en uddannelseschef for en læreruddannelse i Danmark, to forskningsledere fra separate professionshøjskoler, tre lærerstuderende, som aktuelt erfarer reformens udførelse i praksis. Informanterne fik udleveret en samtykkeerklæring (Bilag 2) før interviewene, så de havde god tid til at acceptere, stille spørgsmål og tage stilling til anonymisering (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) fremhæver enkeltmandsinterviews som en velegnet metode til interviews med informanter i ledelses- eller specialistroller. Derfor er interviewene af uddannelseschefen og forskningslederne foretaget som enkeltmandsinterviews, for at opnå indsigt i meningsskabelsesprocesser fra centrale aktører med ansvar for aktiv udvikling og implementering af reformen.

Interviewet med de to lærerstuderende er foretaget som fokusgruppelinterview for at opnå indsigt i, hvordan reformen diskursivt forstås, forhandles og gives mening i en social kontekst, hvor informanterne kan interagere og konstruere mening i fællesskab, og hvor der samtidigt er mulighed for, at de kan påvirke hinandens perspektiver (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Gruppen med aktuelle lærerstuderende bidrager med perspektiver fra hverdagen på den uddannelse, som eksperter har udformet og politisk vedtaget.

3.6 Transskribering af interviews

Transskribering er en væsentlig del af forskningsprocessen, hvor data bliver et håndterbart, skriftligt materiale til anvendelse i analysen (Brinkmann & Tanggaard, 2020). De seks interviews transkriberes med fokus på, at meningsindholdet skal bevares, og at informanternes formuleringer skal gengives loyalt og autentisk (Brinkmann & Tanggaard, 2020). I dette speciale retter jeg i transskriberingsprocessen særlig opmærksomhed mod sprogets betydningsbærende elementer, og prioriterer dermed at udelade notation af tonefald, pauser eller kropssprog, således at opmærksomheden rettes mod interviewets indholdsmæssige dimension. Endvidere anonymiseres alle informanter i transskriptionerne, for at sikre informanternes fortrolighed og overholde etiske standarder for kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.7 Meningskondensering af interviews

For yderligere at organisere og bearbejde interviewene, vil jeg gennem meningskondensering kategorisere temaer til analyse- og fortolkningsarbejdet. Kvale & Brinkmann (2015) beskriver meningskondensering som en proces, der indebærer at identificere og sammenfatte temaer og betydninger fra interviewene. Denne proces begynder med åben kodning, hvor jeg gennemgår interviewene og markerer relevante udsagn, som relateres til problemformuleringens andet led; hvordan konstruerer interessenter for læreruddannelsen mening om reformen og måden den udføres i praksis? Denne processering af interviewdata muliggør reduktion af komplekse udsagn til mere overskuelige enheder samtidigt med, at den oprindelige mening bevares. Samtidigt afgrænses dataene til de udvalgte temaer (Bilag 7), hvilket sikrer en systematisk tilgang til at besvare problemformuleringen samtidigt med, at informanternes autentiske meningsskabelsesprocesser bliver hørt (Kvale & Brinkmann, 2015). I det meningskondenseringen er et led i specialets analytiske aktivitet, er jeg bevidst om, at jeg som forsker ikke indgår neutralt, men aktivt fortolker i meningskondenseringen (Brinkmann & Tanggaard, 2020; Bryman, 2016). Ved denne tilgang er jeg bevidst om mit

socialkonstruktivistiske ståsted (Berger & Luckmann, 1966), hvor viden opfattes som konstrueret i interaktionelle processer, som i dette tilfælde foregår mellem informanter og jeg (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

3.8 Oversigt over bilag

Bilag 1: Reform for læreruddannelsen, 2022 (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022)

Bilag 2: Interviewguides og samtykkeerklæring til interviews

Bilag 3: Transskription af interview med Uddannelseschef

Bilag 4: Transskription af interview med Forskningsleder A

Bilag 5: Transskription af interview med Forskningsleder B

Bilag 6: Transskription af interview med lærerstuderende

Bilag 7: Meningskondensering af interviews

Bilag 8: Scoping review af QUINT

3.9 Analysestrategi

For at undersøge reformens diskursive forandringer og informanternes meningsdannelse omkring dette, vil jeg benytte to komplementære tilgange til analysearbejdet i dette speciale, herunder; diskursanalyse og tematisk analyse. Reformteksten analyseres med inspiration fra Marianne Jørgensen og Louise Phillips (1999) introduktion til diskursanalyse, hvor diskursteoretiske perspektiver fra Ernesto Laclau og Chantal Mouffe (2001), og Norman Faircloughs (1992) anvendes i analysen. Reformen betragtes som et diskursivt betydningsnetværk, som reflekterer og konstruerer opfattelser af læreruddannelsen og dens aktører. Gennem diskursanalysen vil der lægges vægt på at identificere reformens centrale diskurser og analysere, hvordan reformen konstrueres og legitimeres sprogligt.

Interviewmaterialet vil blive analyseret gennem den tematiske struktur udvundet af meningskondenseringen (Brinkmann & Tanggaard, 2020; Bilag 7). Weicks (1995) teori om meningsskabelse vil tilmed anvendes til at konstruere forståelse for informanternes individuelle meningsskabelsesprocesser. Denne tilgang gør det muligt at skabe en sammenhængende analyse af, hvordan informanterne skaber mening om reformen og dens praktiske udførelse i deres konkrete praksis (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvor diskursanalysen fokuseres mod, hvordan reformen sprogliggøres, fokuseres den tematiske analyse mod informanternes personlige, subjektive meningsdannelser, som kan give et nuanceret billede af læreruddannelsens diskursive landskab på både tekst niveau, diskursiv praksis niveau og social praksis niveau (Fairclough, 1992).

3.10 Etiske principper i forskningen

Kvalitativ forskning fordrer etisk forsvarlighed i forskningsprocessen. Specialets forskningsetiske fundament hviler derfor på de fire grundlæggende videnskabsetiske principper: autonomi, undgå skade, retfærdighed og godhed (Videnskabsetik.dk, 2024). Derfor har jeg i forskningsprocessen prioriteret; at informanterne modtog klar information om deres rettigheder og specialets formål, at fokusere på minimering af enhver risiko for skade, at informanternes udtalelser blev behandlet retfærdigt, og at jeg med forskningsprocessen tilstræbte at skabe værdi for læreruddannelsen ved undersøgelsen af reformen med adskillige datakilder. I Brymans (2016) teori pointeres det ligeledes, at informeret samtykke, beskyttelse af privatliv og anonymitet, samt ærlighed og transparens i forskningsprocessen er hensyn, som må prioriteres i forskningsprocessen. Informanterne afgav derfor informeret skriftligt samtykke før interviews, og deres anonymitet blev prioriteret gennem pseudonymisering i transskriberingsprocessen.

3.11 Sikring af validitet og reliabilitet

I forskningsmetoden har validitet og reliabilitet været prioriteret, for at prioritere kvaliteten i kvalitativ forskning (Bryman, 2016). Gennem datatriangulering, hvor flere datakilder inkluderes, og ved at inkludere varierede teoretiske perspektiver, afspejles et strategisk metodisk valg, som bidrager til at belyse reformen fra forskellige perspektiver, og dette valg øger ligeledes undersøgelsens empiriske fylde og konstruerer mulighed for analytisk dybde (Bryman, 2016).

Reliabilitet i forskningsprocessen foretages ved tilstræbelse af gennemsigtighed i samtlige dele af forskningsprocessen (Bryman, 2016). Gennem dokumentation af metodiske valg og fravalg, og gennem intentionel sammenhæng og dialogisk tilgang mellem teori, empiri og problemformulering (Brinkmann & Tanggaard, 2020), er hensigten med specialet at konstruere en troværdig undersøgelse af den aktuelle reform for læreruddannelsen.

3.12 Forskerposition

I kvalitativ forskning anerkendes forskerens position som en aktiv deltager i forskningsprocessen, hvor erkendelser forstås som situeret og socialt konstrueret, og hvor forskeren er medskaber af den virkelighed, som undersøges (Brinkmann & Tanggaard, 2020; Berger & Luckmann, 1966). I denne forskningsproces anerkender jeg min særlige relation til undersøgelsens kontekst, idet jeg selv gennemførte læreruddannelsen for ni år siden. Med min professionsbachelor som lærer og erfaring med læreruddannelsen, indgår jeg ikke neutralt i

forskningsprocessen, men indtræder med forståelse for konteksten, diskurser og praksisser, som reformen vedrører. Gennem denne forholdsvist nære position til feltet, er jeg særligt opmærksom på refleksivitet og gennemsigtighed. Ved løbende at forholde mig selvkritisk til forskningen, forsøger jeg derved at tage ansvar for den viden, som konstrueres i dette speciale, og samtidigt være opmærksom på, at mit kendskab til casens kontekst kan bidrage til analytisk følsomhed og nuanceret forståelse, i refleksivitetens tegn (Brinkmann & Tanggaard, 2020; Bryman, 2016).

4.0 Teori

I dette kapitel vil jeg præsentere specialets teoretiske fundament, som er valgt på baggrund af en vekslende dialog mellem empiri og teori (Brinkmann, 2016). Med udgangspunkt i socialkonstruktivistisk videnssyn (Berger & Luckmann, 1966) er teorierne valgt med formålet; at belyse, hvordan betydninger, positioner og diskurser artikuleres og opretholdes gennem diskursive praksisser omkring læreruddannelsesreformen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Laclau og Mouffe (2001), samt Faircloughs (1992) diskursanalytiske begreber vil danne grundlag for diskursanalysen af reformen, og analysen af informanternes meningsskabelsesprocesser omkring reformen funderes i Karl E. Weicks (1995) teori om meningsskabelse. Endelig præsenteres Michel Foucaults (1969; 1975) teorier om diskursiv magt og viden i diskussionen af reformens vidensregimer.

4.1 Diskursteori: Laclau, Mouffe og Fairclough

I dette speciale anvender jeg en diskursteoretisk tilgang til analyse af reformen. Det diskursteoretiske afsæt tager udgangspunkt i Jørgensen & Phillips' (1999) syntese af centrale diskursteorier, hvor en kombination af teoretiske perspektiver fra Laclau og Mouffe (2001) samt Fairclough (1992) muliggør en flerdimensionel analyse af, hvordan reformen konstrueres. Samtidigt tilbyder kombinationen af disse diskursteoretiske tilgange en teoretisk ramme, som forbinder grundforståelsen af sprogets konstituerende rolle i at konstruere sociale virkeligheder med praktiske metodologiske værktøjer til at undersøge, hvordan sprogliggjorte diskurser i denne specifikke sammenhæng omkring læreruddannelsen (Jørgensen & Phillips, 1999). I denne sammenhæng betragtes diskurser som mønstre af betydningskonstruktioner, som strukturerer, hvordan virkeligheden fremstår gennem bestemte begrebslige og tematiske formationer (Jørgensen & Phillips, 1999; Laclau & Mouffe, 2001).

Laclau & Mouffes (2001) diskursteori anvendes i den tekstnære analyse af reformteksten, hvor diskurser herved forstås som midlertidige og konfliktfyldte konstruktioner, hvis betydning står til kontinuerlig forhandling (Jørgensen & Phillips, 1999; Laclau & Mouffe, 2001). Her muliggøres dermed en tekstnær fortolkning med fokus på, hvordan bestemte begreber og betydninger artikuleres og sættes i forbindelse med hinanden i en større diskursiv formation (Jørgensen & Phillips, 1999; Laclau & Mouffe, 2001). I denne del af diskursanalysen vil følgende nøglebegreber fra teorien blive centrale: *nodalpunkter*, (*betydningsskabende*) *tegn*, *ækvivalenskæder*, *hegemoni* og *antagonisme*. *Nodalpunkter* fungerer som dominerende tegn, som organiserer diskurser. *Betydningsskabende tegn* omringer nodalpunktet og får betydning i sammenhæng med nodalpunktet og øvrige tegn. *Ækvivalenskæder*, som består af sammenbundne tegn omkring nodalpunktet, skaber meningsmæssige forbindelser og former den diskursive helhed som reformteksten besidder. De medvirker til at etablere og fastholde en *hegemonisk diskurs*, dvs. en dominerende fortolkning eller ideologisk position, som fremstår selvfølgelig og ubestridelig (Jørgensen & Phillips, 1999; Laclau & Mouffe, 2001). *Antagonisme* opstår, hvor diskursive positioner støder sammen, og afslører uforenelige forståelser og aktualiserer konflikter om betydningskonstruktion af den hegemoniske diskurs, og tilbyder alternative måder at forstå reformen på (Jørgensen & Phillips, 1999; Laclau & Mouffe, 2001). Disse begreber anvendes i diskursanalysen for at identificere reformens centrale diskurser.

Samtidigt anvender jeg Faircloughs tredelte model for kritisk diskursanalyse, hvori en kontekstualiseret fortolkning af reformens rolle i samfundsmæssige strukturer og praksisser analyseres (Fairclough, 1992). Modellens tre niveauer fordeler sig på *tekstniveau*, *diskursiv praksis* og *social praksis* (Jørgensen & Phillips, 1999). På *tekstniveau* rettes analysen mod begrebsvalg i reformen for at analysere, hvordan betydning af udvalgte tematikker i reformteksten konstrueres. På *diskursiv praksis niveau* undersøges, hvordan reformen konstrueres, deles og fortolkes med henblik på at fortolke bagvedliggende formidlings- og forhandlingsprocesser (Fairclough, 1992). På *social praksis niveau* analyseres, hvordan reformen indgår i overordnede samfundsmæssige strukturer (Fairclough, 1992), samt hvordan den bidrager til at forme og reproducere diskursive, forskningsmæssige og normative forståelser i reformen.

Ved en kombineret tilgang i diskursanalysen konstrueres dermed en analytisk ramme, som gør det muligt at undersøge, hvordan reformens herskende diskurser artikuleres, og dertil diskutere,

hvordan disse bidrager til at opretholde bestemte diskurser, professionsidentiteter og institutionelle rammer i læreruddannelsen.

4.2 Diskursiv magt og legitim viden: Foucault

Foucaults (1969; 1975) diskursteoretiske perspektiver giver et begrebsapparat til at forstå, hvordan sprog og viden konstruerer og former sociale realiteter, og samtidigt konstituerer rammer som fx læreruddannelsen, hvor individer handler, forhandler og forstår sig selv. Diskurser anses dermed ikke blot som sproglige udsagn, men som systemer, der gør det muligt at tænke i og vide om en given kontekst (Foucault, 1969). I Foucaults teori (1969) er diskurser dermed produktive, idet de konstruerer objekter for viden, former subjektpositioner og organiserer sociale praksisser. Reformens sproglige forventninger konstruerer dermed en diskursiv praksis, som læreruddannere og lærerstuderende må navigere i. I *The Archaeology of Knowledge* (1969) beskriver Foucault, hvordan diskurser organiserer regler for, hvem der kan udtale sig og med hvilken magt dette gøres. Diskurser konstruerer dermed en orden for det legitime og det illegitime, og legitim viden indgår i vidensregimer, som konstrueres som et produkt af kontekstbestemt vidensregime som et resultat af diskursiv magt (Foucault, 1969). Foucaults (1969) forståelse af viden forankres derved naturligt i specialets socialkonstruktivistiske fundament, idet viden ikke anses som neutral eller adskilt fra magt, men er socialt situeret i en historisk og institutionel kontekst, som i dette tilfælde er læreruddannelsen. I *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* (1975) pointerer Foucault, at magt ikke blot skal forstås som et hierakisk anliggende mellem aktører, men snarere som en faktor, som er indlejret i institutionelle strukturer og praksisser. Når der i læreruddannelsesreformen italesættes forskellige tiltag, forstås det i Foucaults teori som magtudøvelse gennem en såkaldt diskursiv teknologi - reformen - som definerer og styrer aktørernes handlemuligheder i den specifikke kontekst - læreruddannelsen.

I specialets analyse- og diskussion inddrages Foucaults teori som en forståelsesramme i, at læreruddannelsesreformens diskurser indgår i en diskursiv praksis, hvor bestemte former for viden om lærerprofessionen fremstår som legitime, mens andre marginaliseres. Derved forstås sprogbruget i reformen som et led i styringsstrategien, som konstruerer normative forestillinger om læreruddannelsen (Foucault, 1969). Foucaults (1975) magtteori anvendes ligeledes i analysen af interviews, hvor informanter ikke blot forholder sig til reformen, men ligeledes fungerer som diskursive knudepunkter, der videreformidler og rekonstruerer reformens rationaler i lyset af den lokale specifikke kontekst, som de er tilknyttet. I diskussionen af kvalitetsbegrebet i læreruddannelsen vil Foucaults (1969;1975) begreber ligeledes blive

værktøjer til at diskutere og vurdere de bagvedliggende vidensregimer, som legitimeres gennem reformens begrebsliggørelse af kvalitet.

4.3 Meningsskabelse: Weick

I analysen af informanternes meningsskabelsesprocesser om reformen anvendes Weicks (1995) teori om meningsskabelse. I Weicks (1995) teori er meningsskabelse en dynamisk fortolkende proces, hvor individer forsøger at konstruere mening i komplekse situationer. Meningsskabelse anses dermed som en retrospektiv og social proces, hvor individer kontinuerligt fortolker erfaringer og information med henblik på at opnå forståelse (Weick, 1995). Weick (1995) beskriver syv grundlæggende karakteristika for individers meningsskabelse:

1. Funderet i identitetskonstruktion

Ifølge Weick (1995) er meningsskabelse forankret i individets identitet og selvforståelse. Når individet interagerer med og positionerer sig selv i forhold til omverden, fortolker og meningskaber individet, og denne interaktionsproces er med til kontinuerligt at forme og rekonstruere individets identitet i forhold til situationens krav. I analysen af informanternes meningsskabelse bliver det interessant at analysere, hvorvidt deres rolle og professionsidentitetsforståelse påvirker deres meningsskabelse omkring reformen.

2. Retrospektiv

Weick påpeger, at meningsskabelse sker retrospektivt, og dermed ikke i realtid, men i lyset af tidligere meningsfulde erfaringer (Weick, 1995). Denne bagudrettede proces former dermed, hvordan individet begriber, fortolker og håndterer nutidige hændelser. Hvis informanter med rig erfaring i læreruddannelsen retrospektivt danner mening om den aktuelle reform, kan udgangspunktet i erfaringer med tidligere reformer påvirke deres nuværende holdning og handling, hvilket kan skabe grobund for et interessant fortolkningsarbejde i specialet.

3. Handlingsbaseret

Når Weick (1995) pointerer meningsskabelse som handlingsbaseret, bliver individerne medskabere af den kontekst, de fortolker. Gennem handling skabes reaktioner, som danner grundlag for fortolkning, og omgivelserne anses dermed som et resultat af interaktion og handling.

4. Social

Meningsskabelse er en intersubjektiv proces, og forstås som et produkt af sociale interaktioner (Weick, 1995). Gennem dialog med andre, konstruerer individet mening og fortolkninger, som påvirkes, bekræftes, udfordres eller stabiliseres i social interaktion (Weick, 1995). Gennem

fælles sprog og social interaktion om reformen dannes et netværk af intersubjektive fælles meninger, som kan være betydningsfuld for reformens modtagelse og bearbejdning i praksis.

5. Igangværende

Ifølge Weick (1995) konstrueres og rekonstrueres mening kontinuerligt. Når nye erfaringer og indtryk erhverves, kan individets tidligere mening revurderes, justeres og suppleres, og meningsskabelsesprocesser er dermed dynamiske og igangværende, når individet reflekterer (Weick, 1995). Informanternes meningsskabelse om reformen fordrer, at deres igangværende meningsskabelsesproces giver mulighed for genovervejelser, hvilket kan nuancere analysens udfald.

6. Fokuseret på og af udvundne tegn

I meningsskabelsesprocessen vil individet ifølge Weick (1995) rette deres opmærksomhed mod bestemte tegn, som kan tolkes som meningsbærende. I individets konstante ubevidste søgen, udvælges tegn, som i den givne kontekst aktiverer relevante betydninger for dem (Weick, 1995).

7. Styret af plausibilitet frem for præcision

Formålet med meningsskabelse er ikke at nå frem til den mest sande forklaring, men at skabe en plausibel og handlekraftig forståelse, som giver individet en oplevelse af kohærens og anvendelighed (Weick, 1995). Informanternes meningsskabelse kan dermed oplyse om deres personlige situationsbundne holdning til, hvordan de kan og bør handle i lyset af reformen.

Weicks teori om meningsskabelse nuancerer dermed analysearbejdet ved at tillægge værdi til informanternes meningsskabelse om reformen i lyset af deres aktive rolle i læreruddannelsens praksis.

5.0 Analyse- og diskussion

I dette kapitel vil den præsenterede empiri blive analyseret og diskuteret med udgangspunkt i specialets problemformulering. I første del vil jeg foretage en diskursanalyse- og diskussion af læreruddannelsesreformen fra 2022 (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022), hvori ovennævnte diskursteoretiske elementer fra Laclau & Mouffe (2001), Fairclough (1992) og Foucault (1969;1975) vil inddrages. I anden del vil jeg analysere og diskutere de interviewede interessenters meningsskabelsesproces omkring reformen gennem Weicks (1995) teori, og Foucaults (1969;1975) teori vil ligeledes inkluderes i fortolkning af reformens diskursive retning for læreruddannelsen set i lyset af interessenternes meninger.

5.1 Diskursanalyse- og diskussion af læreruddannelsesreformen fra 2022

I denne første del af analysen undersøges reformen på tekstniveau, diskursiv praksis og social praksis niveau (Fairclough, 1992) med henblik på at identificere diskurser, som er sprogligt fremtrædende og diskutere, hvorledes disse forankres i reformen. De ovennævnte begreber fra Laclau og Mouffes (2001) diskurstheori vil ligeledes blive anvendt i denne del af analysen for at afdække, hvordan centrale betydninger i reformteksten organiseres og forsøges etableret som centrale diskurser.

5.1.1 Indledende analyse: de tre overordnede mål

I den aktuelle reform af læreruddannelsen (2022) med titlen “En ambitiøs læreruddannelse tæt på folkeskolen og til gavn for folkeskolen” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022: 1) pointeres tre overordnede mål for den læreruddannelsen:

- 1. Højere kvalitet, stærk faglighed og øget studieintensitet.*
 - 2. Mere praktik og bedre sammenhæng til hverdagen som lærer i folkeskolen.*
 - 3. Mere frihed og nærhed og mindre detailstyring.*
- (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022: 2).

Når målene italesættes som overordnede, artikuleres de som et diskursivt produkt af de politiske og ideologiske intentioner, som aftalepartierne kollektivt har forhandlet sig frem til. Målene danner tilsammen en artikulation af tegn, som ved sammenkobling danner en ækvivalenskæde (Laclau & Mouffe, 2001), som artikulerer reformens diskurs om, hvad læreruddannelsen bør være. I denne diskursive helhed opstilles tre forskellige rationaler, herunder præstation (første mål), praksisnærhed (andet mål) og autonomi til professionshøjskolerne (tredje mål). I Laclau & Mouffes teori (2001) kan dette forstås som en hegemoniseringsstrategi, hvor forskelligartede begreber, som i praksis kan anses som modstridende eller konfliktfulde, artikuleres som komplementære. Med denne optik dannes en ækvivalenskæde, hvor ‘kvalitet’, ‘praktik’ og ‘frihed’ fremstår som legitime indforståede værdier (Fairclough, 1992; Laclau & Mouffe, 2001). I lyset af reformens betegnelse som ‘ambitiøs læreruddannelse’ kan det på diskursiv og social praksis niveau (Fairclough, 1992) diskuteres, hvorvidt ambitionen for læreruddannelsen kan anses som en reformerende bølge efter reformen fra 2012 (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2012), hvor målstyring var i højsædet (Laursen, 2021). Når betydningsbærende tegn som ‘ambitiøs’ og ‘kvalitet’ sammenkobles med ‘studieintensitet’ kan der på social praksis niveau (Fairclough, 1992)

samtidigt rejses undren omkring, hvorvidt denne reform bejler til de nordiske landes akademiserende retning, hvor universitære institutioner huser læreruddannelsen (Weisdorf, 2020), eller om der forsøges at konstruere en læreruddannelse med øget faglighed og med samtidig tæt kontakt til praksisfeltet. Uagtet om reformen er forankret i anerkendte diskursive strømninger eller ej, kan der konkluderes, at de tre overordnede mål ikke blot skaber retning, men ligeledes forsøger at neutralisere potentielle antagonismer (Laclau & Mouffe, 2001) ved at indeholde så brede mål for læreruddannelsen, hvor eksempelvis både teori og praksis-balance søges imødekommet, og hvor frihed til professionshøjskolerne samtidigt med skærpet kontrol omkring de studerende inkluderes (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022; Jørgensen & Phillips, 1999).

De tre overordnede mål

For at konstruere et analytisk grundlag for diskussion, fortsættes diskursanalysen mere tekstnært centreret omkring de tre mål, for at skabe overblik over, hvorvidt de overordnede mål er repræsentative for reformens generelle diskursive retning, og i så fald; hvilke centrale diskurser kan derved identificeres? På teksthøjniveau vil jeg derfor nu tage afsæt i disse tre overordnede mål og eksplorativt analysere reformens mål separat en for en.

Reformens første mål

Når reformens første overordnede mål konstrueres som ønsket om “*højere kvalitet, stærk faglighed og øget studieintensitet*” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022: 2), fremstår *kvalitet* som et centralt nodalpunkt, som organiserer diskursen (Laclau & Mouffe, 2001). Nodalpunktets betydning fremstår som åben for forhandling, indtil det fyldes med indhold gennem dets diskursive relationer (Jørgensen & Phillips, 1999). Når begreber som ‘faglighed’ og ‘studieintensitet’ hertil forbindes med ‘kvalitet’, konstrueres en ækvivalensskæde (Laclau & Mouffe, 2001), som bidrager til at forstå reformens diskursive målsætning som værende; faglig oprustning af læreruddannelsen. Faglighed og kvalitet forstærkes sprogligt (Laclau & Mouffe, 2001) gennem adjektiver som ‘højere’, ‘stærk’ og ‘øget’, hvorved forøgelse kobles til forbedring, og dermed skabes en styringsdiskurs, hvor mere af noget ligestilles med bedre læreruddannelse. Når ‘kvalitet’ forbindes i dette diskursive netværk, rettes fokus mod målbarhed og en vis grad af professionalisering af den studerende som aktør i et præstationssystem (Ball, 2003), hvortil der forekommer diskursive paralleler til professionaliserings- og specialiseringsbølgen fra 1990’erne, hvor faglig opkvalificering kom i højsædet i udviklingen af læreruddannelsen (Laursen, 2021). I Faircloughs (1992) optik kan

det her diskuteres, hvorvidt denne fremstilling af kvalitetsløft kan identificeres som en ideologisk strategi for at fremme en faglighedsdiskurs. Som tidligere påpeget af Slottved et. al (2019) i øvrige nordiske lande, må opkvalificering i faglighed og akademisering anses som et vigtigt formål for læreruddannelsen, men samtidigt ikke erstatte praksisnærheden til professionsfeltet. Disse problematiseringer vil genoptages efter de indledende analyser af de tre overordnede mål for reformen.

Det andet mål

Reformens andet overordnede mål udtrykker ønsket om *“mere praktik og bedre sammenhæng til hverdagen som lærer i folkeskolen”* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022: 2). Her organiseres nodalpunktet ‘praktik’ med ‘sammenhæng’ til professionsfeltet som betydningsbærende tegn (Laclau & Mouffe, 2001). Der påbegyndes dermed organisering af en ækvivalenskæde, som etablerer en praksisdiskurs, som kan relateres til en anerkendt bredere uddannelsespolitisk diskurs i professionsfeltet; forholdet mellem teori og praksis (Laursen, 2021; Burn & Mutton, 2015; Darling-Hammond et. al, 2017). Om der kan antydes hegemoniserende strategier, hvor praksisnærhed fremstår som universelt ønskværdigt, og hvor diskursen styrkes i konsensus med anerkendte uddannelsespolitiske diskurser, er dog for tidligt at konkludere. Kombineres første og andet mål konstrueres et diverst diskursivt netværk, som forener diskurser om både forøgelse af praksis og faglighed, og dermed er det vanskeligt at udpege tydelige antagonismer her (Jørgensen & Phillips, 1999). I Faircloughs (1992) øjemed søges der konsensus frem for konflikt imellem de to diskurser, og det konkluderes hermed, at læreruddannelsen skal rumme begge dimensioner, og ikke favorisere faglighedsdiskursen over praksisdiskursen, hvilket tyder på en reform, der prioriterer de lærerstuderendes kompetenceudvikling på både fagligt og pædagogisk niveau, som foreslået i flere forskningssammenhænge (Darling-Hammond et. al, 2017; Burn & Mutton, 2015). I fortsat analyse og diskussion af reformen må det dog overvejes, hvorledes den diskursive vægt fordeles mellem diskurserne, og hvordan denne diskursive reorganisering balanceres i læreruddannelsens praksis.

Det tredje mål

Det tredje overordnede mål for reformen udtrykkes ved målsætningen: *“mere frihed og nærhed og mindre detailstyring”* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022: 2). Denne formulering konstruerer ‘frihed’ som det centrale nodalpunkt, og med de tilknyttede betydningsfulde tegn antydes det, at frihed skal komme som en konsekvens af mindre statslig

styring. I Laclau & Mouffes (2001) optik, konstrueres der en implicit forståelse, hvor ‘frihed og nærhed’ står i kontrast til ‘detailstyring’. ‘Detailstyring’ bliver derved et negativt ladet element, som ‘frihed’ skal være løsningen på, og der antydes dermed en form for modreaktion, som antyder, at tidligere reformer kan have manglet praksisnærhed og lokal autonomi. I lyset af læreruddannelsens historie, kan der påpeges, at især reformen af læreruddannelsen i 2013 (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2012) medførte omfattende mål- og kompetencestyring, som indsnævrede lokale handlemuligheder (Laursen, 2021; Slottved et. al, 2019). I øvrige internationale studier blev læreruddannelser ligeledes underlagt centralt styring, som reducerede lokale muligheder for professionsudvikling (Ball, 2003; Burn & Mutton, 2015). Dermed tolker jeg, at frihedsdiskursen i den aktuelle læreruddannelsesreform muligvis kan anses som et frigørelsesprojekt, der diskursivt forsøger at forankre læreruddannelsen i lokale konteksters magt. ‘Frihed’ konstrueres her som en diskursiv ramme, som kan anses som en tilpasning i lyset af professionsfeltets historie og kritik, men ligeledes som et politisk budskab om decentraliseret magt og dermed øget tillid til lokal styring.

På diskursiv praksis niveau (Fairclough, 1992) formår reformen at afspejle Udviklingsgruppens anbefalinger til ny læreruddannelse (Danske Professionshøjskoler, 2021), hvor målene omkring øget faglighed, studieintensitet og kobling mellem teori og praksis er centrale pointer, som videreføres. Ligeledes tydeliggøres det, at den ønskede professionsprofil undervisningsmæssigt gøres mere øvelses- og erfaringsbaseret, og at studieintensiteten ligeledes må styrkes, hvilket anerkendes i både første og andet overordnede mål i reformen (Danske Professionshøjskoler, 2021; Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Det tredje mål er derimod ikke tydeligt tekstnært forankret i Udviklingsgruppens anbefalinger (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021), hvilket på social praksis niveau dermed kan tolkes som en politisk, diskursiv tilføjelse med antagonistisk karakter (Laclau & Mouffe, 2001), hvis begrundelse må spores uden for anbefalingerne. På makroniveau kan anbefalingerne have afsæt i en bredere samfunds- og uddannelsesdiskurs om decentraliseret magt og lokal frihed. Denne påstand begrunder jeg i, at der i den nye folkeskoleaftale fra 2024 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024) ligeledes kan identificeres centrale diskurser om frihed og magt til lokalsamfundets skoler, hvor der på tekstnært niveau kan fremhæves eksempler som: “Frisættelse af folkeskolen og mere indflydelse til skolebestyrelserne”, “frihed til lokale beslutninger” og “afskaffelse af centrale krav” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024: 2-4). På social praksis niveau (Fairclough, 1992) taler disse diskursive konstruktioner ligeledes ind i bredere politiske og samfundsmæssige bevægelser mod decentralisering og frigørelse ved

Regeringens udspil fra 2021; “Tættere på - flere uddannelser og stærke lokalsamfund”, hvor formålet er at bryde årtiers centralisering, øge uddannelsesmuligheder over hele landet, og øge lokal autonomi. Når en bredere samfundsdiskurs om frihed og decentralisering hersker, anskueliggøres en mulig årsag til, at læreruddannelsesreformen fra 2022 (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022) har netop ‘frihed’ som tredje overordnede mål. Læreruddannelsesreformen bærer dermed præg af, at den er konstrueret i kollektive forhandlingsprocesser i spændingsfeltet mellem politiske intentioner og professionsrettede anbefalinger.

5.1.2 Tre diskurser identificeres

Som udgangspunkt identificeres der hermed tre centrale diskurser i de overordnede mål for læreruddannelsen, herunder; *faglighedsdiskurs*, *praksisdiskurs* og *frihedsdiskurs*. I det følgende afsnit er formålet at undersøge, hvorvidt disse tre diskurser bekræftes yderligere i reformen, om de nuanceres eller udfordres af andre konkurrerende diskurser, således at de kan be- eller afkræftes (Jørgensen & Phillips, 1999).

5.1.3 Faglighedsdiskurs

Med faglighedsdiskursen som udgangspunkt vil jeg i den fortsatte analyse undersøge, hvilke øvrige betydningsbærende tegn, som tilknyttes i ækvivalenskæden til ‘faglighed’ (Laclau & Mouffe, 2001). I reformen påpeges der, at “*en omfattende evaluering af læreruddannelsens kvalitet og relevans har vist udfordringer (...) herunder i forhold til studieintensitet, fagligt niveau og læringskultur.*” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022: 2). På tekstniveau legitimeres et behov for handling, og reformens fokus konstrueres som en diskursiv løsning. For at konstruere dybere forståelse for diskursens indhold, og dertil diskutere, hvordan ‘faglighed’ artikuleres og defineres i reformen, samt hvilke vidensformer der prioriteres og legitimeres i denne diskursive praksis, må ækvivalenskæden undersøges nærmere (Jørgensen & Phillips, 1999; Foucault, 1975). Diskursens betydningsnetværk udvides med: “*Læreruddannelsens kvalitet skal øges, fagligheden skal styrkes med flere timer, og uddannelsen skal rette sig mere mod lærerfaget og de praktiske færdigheder i forhold til undervisningen i folkeskolen.*” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022: 2). Ved faglighedsdiskursens bekræftelse hermed, at professionens praksisnære krav ikke adskilles fra men intentionelt sammenkobles med de faglige krav. Faglighed forbindes ligeledes med ‘flere timer’ som et kvantitativt middel i løsningsmodellen for øget faglighed. På tekstniveau (Fairclough, 1992) fremstår denne diskursive konstruktion som naturlig, og hvor performativt

sprogbrug gør løsningen med flere timer til en selvfølgelighed for øget faglighed. Der konstrueres dermed en diskursiv problembegrundelse, som legitimerer læreruddannelsens behov for en ny reform, som fokuserer på faglig opgradering. Ved faglig opgradering tydeliggøres det dog ligeledes, at der ikke er tale om et tilbagefald til 2012-reformen, men en fremdrift, hvor: *“Målene for de enkelte fag i læreruddannelsen skal være færre og mindre detaljerede end de nuværende.”* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022: 7). Faglighedsdiskursens ækvivalensskæde udvides dermed med de betydningsbærende tegn; ‘færre’ og ‘mindre’, som gør det klart, at øget faglighed ikke er lig med flere mål at leve op til. Faglighedsdiskursen sammenkobles yderligere med begreber som; ‘fordybelse’, ‘faglig progression’, ‘ambitiøs læringskultur’, ‘praktiske færdigheder’ og ‘høje krav’ (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022: 6). Disse tegn er med til at konstruere en virkelighed (Berger & Luckmann, 1966), hvor faglighed karakteriseres og normativt indlejres i reformen, og hvor faglighed relateres til performance. Det performative islæt fortsættes, når de studerendes studieaktivitet italesættes: *“For at understøtte en ambitiøs læringskultur, høj studieintensitet og stærk faglig progression skal professionshøjskolerne i fællesskab tilrettelægge prøveformer, der stiller høje krav til den enkelte studerendes løbende studieindsats.”* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022: 6). Her forbindes faglighedsdiskursen med ‘ambitiøs læringskultur’ og ‘høje krav’ til de studerende, som tilmed kontinuerligt skal vurderes på deres indsats. På diskursivt niveau legitimeres (Fairclough, 2003; Foucault, 1975) styring og evaluering som nødvendige elementer for den faglige udvikling. På tekstniveau konstrueres der en tydelig profil af de studerende, hvor deres faglighed skal være synlig, progressiv og målbar, hvilket tenderer til en form for performativ styring (Ball, 2003). Stephen J. Ball (2003) fremhæver begrebet ‘performativity’, hvor styring sker gennem de synlige og målbare resultater, hvilket i Balls (2003) optik kan hæmme pædagogisk frihed og autonomi, samt kollektive refleksioner. Der opstår her en undren omkring, hvorvidt denne faglighedsdiskurs står i antagonistisk forhold til frihedsdiskursen og praksisdiskursen, idet performativity og højere krav til faglighed og studieaktivitet synes at stå i en vis kontrast til det frie og det praksisnære. Faglighedsdiskursens umiddelbare performative fokus for de studerende udfordres dog med nuancer, som netop rettes mod praksisnærhed: *“(…) uddannelsen skal rette sig mere mod lærerfaget og de praktiske færdigheder i forhold til undervisningen i folkeskolen.”* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022: 2) og *“Læreruddannelsen skal styrke de studerendes faglige, professionelle og personlige udvikling (...) og motivere til fordybelse, kreativitet, oplevelse, fantasi og virkelyst (...)”* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022: 4). Ækvivalensskæden nuanceres dermed ved at integrere

praktiske aspekter og professionel dannelse, hvilket udvider forståelsen for faglighedsdiskursen til også at inkludere praksisbaserede, personlige og kontekstnære faktorer med betydningsbærende tegn som; 'praktiske færdigheder', 'fordybelse' og 'virkelyst'. På diskursiv praksis niveau (Fairclough, 1992) kan der her argumenteres for, at når ækvivalensskædens udvidelse med 'fordybelse', 'kreativitet' og 'fantasi' inkluderer det begreber, som stadig artikuleres i en performativ diskursiv ramme - i stedet for at fremstå som selvstændige idealer, så omsættes de til præstationsmål. Ifølge Rasmussen (2022) og Laursen (2021) er dette et velkendt fænomen i læreruddannelsesreformer, hvor dannelses- og professionsidealers sprogliggøres i aftaleteksten, men samtidigt indordnes i styringslogikker, hvor måling dominerer. Faglighedsdiskursens hegemoni (Laclau & Mouffe, 2001) manifesteres hermed ved en samlet ækvivalensskæde, der konstruerer et udtryk af, hvad læreruddannelsens kvalitet bør bestå af, og ligeledes forsøges der at undgå marginalisering af alternative pædagogiske perspektiver.

5.1.4 Praksisdiskurs

I dette afsnit rettes fokus mod den diskursive konstruktion af praksis i reformen. Det blev konkluderet, at praksisdiskursens ækvivalensskæde med 'praktik' som nodalpunkt var sammenkoblet med praksisnærheden i folkeskolens hverdag. I dette afsnit vil jeg analysere, hvordan praksis yderligere artikuleres i reformen.

Når der på tekstniveau artikuleres "*Mere praktik og bedre sammenhæng til hverdagen som lærer i folkeskolen*" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022: 3) som to målsætninger i en identificerer jeg en antagelse om, at praktik i sig selv ikke nødvendigvis skaber sammenhæng til hverdagen i folkeskolen. Denne antagelse kan i Laclau og Mouffes (2001) teori tolkes som en antagonistisk markør, som viser, at der i reformen forsøges på at redefinere praktikkens betydning i læreruddannelsen. På diskursiv praksis niveau (Fairclough, 1992) kan denne påstand bekræftes i rapporten fra Danmarks Evalueringsinstitut (2024), hvor det understreges, at praktik i læreruddannelsen har været under stor kritik fra lærerstuderende. I rapporten tydeliggøres det, at praktikken har virket irrelevant, fordi koblingen til den virkelige undervisningspraksis i folkeskolen blot var svagt repræsenteret. I rapporten angives der anbefalinger for praktikken, hvor det pointeres, at de studerende skal have mere konkrete og praksisnære erfaringer med de udfordringer og muligheder, som de vil møde i folkeskolen, således at de får mulighed for et bredt kendskab til skolens arbejdsmiljø, undervisningspraksis og relationelle krav (Danmarks Evalueringsinstitut, 2024). I Asterisk 95 fra Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (Weirsøe, 2022) fremhæves det ligeledes, at de lærerstuderendes

udfordring med at koble teori og praksis ofte kan føre til “praksischok”, når de overgår til deres professionelle praksis. Plauborg et. al (2022) pointerer ligeledes i deres studie; “Lærere, der bliver i professionen”, at nyuddannede lærere har brug for at udvikle strategier til at navigere i deres undervisningspraksis, fordi det ofte er det, som overvælder og får adskillige af dem til at forlade lærerprofessionen indenfor de første par år. Samlet set peger denne forskning på, at redefinering af læreruddannelsens praktik, med fokus på forholdet mellem teori og praksis, er essentiel.

Praksisdiskursen nuanceres yderligere med: *“Mere øvelsesbaseret undervisning, så de studerende kan træne klasseledelse, inklusion og skole-hjem-samarbejde mv.”* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022: 3). Praksisdiskursens ækvivalensskæde udvides her med betydningsbærende tegn som ‘øvelsesbaseret undervisning’, og det ekspliciteres, hvilke kompetencer, der kan udvikles gennem denne praksisnære didaktik. På tekstniveau (Fairclough, 1992) indikeres en forståelse af undervisning og læring som socialt situeret, hvor viden gøres anvendeligt og performativt, snarere end blot reflektivt og teoretisk. Praksisdiskursen komplementeres yderligere med: *“Praktikken integreres i fagene på læreruddannelsen, så sammenhængen mellem teori og praksis styrkes”* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022: 3). På tekstniveau (Fairclough, 1992) forstærker dette eksempel praksisdiskursens betydningsnetværk, idet ‘praktikken’ her gøres til et strategisk svar på tidligere kritik af det komplekse teori og praksis forhold (Slottved et. al, 2019; Weirsøe, 2022). Gennem betydningsbærende tegn som ‘integreres’ i ‘fagene’ opstår på diskursiv praksis niveau (Fairclough, 1992) et forsøg på at reorganisere praktikkens plads i læreruddannelsen, således at de studerendes professionsforståelse sammenkobles med deres konkrete undervisningsfag. Der tilføjes ligeledes, at undervisningen på læreruddannelsen skal: *“fremme de studerendes professionelle myndighed, dømmekraft, nysgerrighed og kritiske sans”* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022: 4). Dermed nuanceres ækvivalensskæden om praksisdiskursens didaktik til øget vægt på de interpersonelle og relationelle kompetencer (Fairclough, 1992; Plauborg et. al, 2022). Deri tolker jeg, at reformens ambition om at styrke professionsidentiteten med praksisnære undervisningsformer søger at udvikle mere end blot didaktiske færdigheder, men ligeledes har til hensigt at udvikle lærerstuderendes evner til kritisk refleksion og professionel dømmekraft i deres komplekse praksis (Weirsøe, 2022; Kirkegaard, 2021; Qvortrup, 2018).

Praksisdiskursen i reformen artikuleres dermed som både forberedende, dannende og som ønsket integreret i hele uddannelsesforløbet, og i Laclau & Mouffe (2001) optik, kan der diskuteres, om man hermed forsøger at konstruere et nyt hegemonisk ideal for læreruddannelsen. Denne diskussion vil jeg samle op i afsnit 5.1.6, når øvrige diskurser er analyseret og der kan konstrueres et helhedsbillede af det diskursive landskab i reformen.

5.1.5 Frihedsdiskurs

I nærværende afsnit vil analysen centreres omkring frihedsdiskursen. I afsnit 5.1.1 blev det konkluderet, at frihedsdiskursen med nodalpunktet ‘frihed’, blev sammenkoblet med ‘nærhed’ og ‘mindre detailstyring’. Ækvivalensskæden konstruerede dermed et diskursivt landskab, hvor frihedsaspektet skal opnås gennem mindre styring. Samtidigt må det pointeres, at frihedsdiskursen dog ikke fordrer fravær af styring, men på sin vis søger efter at decentralisere magten ud til lokale professionshøjskoler, således at lokale aktører får myndighed til at handle med denne magt (Foucault, 1975). Denne diskurs artikuleres yderligere gennem betydningsfulde tegn, som sammenkobles i ækvivalensskædens forståelsesnetværk (Jørgensen & Phillips, 1999): *“Der skal være mindre detailstyring og mere frihed til lokale toninger i overensstemmelse med kultur og tradition på det enkelte uddannelsessted. Samtidig skal der være rum til undervisernes professionelle dømmekraft.”* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022: 2). Ved ‘lokale toninger’ og ‘professionelle dømmekraft’ tillægges frihedsdiskursen dermed et netværk, som ikke blot handler om frihed på lokalt ledelsesniveau på professionshøjskolerne - der antydes ligeledes en tillid til underviserne på læreruddannelsen. Derved konstrueres vel mulighed for både pædagogisk og institutionel differentiering inden for nationale rammer. Der tilføjes ligeledes: *“De nye fagbeskrivelser med få, klare og overordnede mål vil gøre det nemmere at lave faglige toninger på de enkelte uddannelsessteder inden for de overordnede rammer fastsat i bekendtgørelsen.”* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022: 8). Derved nuanceres nodalpunktets betydning yderligere med specificering omkring fagligheden. Her kunne der opstå undren omkring, hvorvidt frihedsdiskursen står i antagonistisk forhold (Jørgensen & Phillips, 1999) til faglighedsdiskursen, eftersom de overlapper i det diskursive netværk. På tekstniveau (Fairclough, 1992) konstrueres der mulighed for lokal faglig nuancering, og på diskursiv praksis niveau skaber der en distance til tidligere styringsformer, hvor flere mål, evaluering og detailstyring herskede (Laursen, 2021). På social praksis niveau kan den diskursive bevægelse tolkes som tydelig reference til Udviklingsgruppens (2021) anbefalinger om øget autonomi og bedre mulighed for at tilpasse uddannelsen til lokale og faglige kontekster. Reformen

artikulerer denne anbefaling ved: *“Uddannelsen skal kunne udbydes i hele landet, og også små uddannelsessteder skal have mulighed for at tilbyde en bred fagrække”* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022: 2). Der opstår dermed en interessant konstruktion, hvor ækvivalenskæden med ‘nærhed’ sammenkoblet med ‘frihed’ får en nuanceret betydning - nærhed konstrueres i min optik ikke længere blot som en reference til, at læreruddannelsen skal tæt på folkeskolens praksis, og at de lærerstuderende skal udvikle professionel dømmekraft, så de i frihed kan handle i deres virke - nærhed bliver ligeledes en repræsentation af en politisk intention om at skabe flere lokale muligheder for uddannelse i lokalområder. Frihed står dermed ikke i kontrast til nærhed, men forstærkes som en hegemoniserende diskursiv strategi til at konstruere flere studiepladser og frihedsgrader til de læreruddannere, som skal forvalte dem. I lyset af Slottved et. al (2019) studier, kan denne frihedsdiskurs med mere lokal forankring styrke forholdet mellem teori og praksis i læreruddannelsen, såfremt det understøttes af refleksive og strukturelle rammer. Omvendt kan decentraliseret styring medføre forskel i kvalitet og kompleksitet i lokal implementering af reformen, hvilket dermed kalder på vigtigheden af kvalificeret lederskab til professionsudviklingen på de lokale professionshøjskoler (Burn & Mutton, 2015). Frihedsdiskursen optræder som den mindst fremtrædende diskurs, hvis vi udelukkende ser på kvantiteten af tekst om den. Til gengæld understreger den en af Udviklingsgruppens (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021) værdifulde anbefalinger, som har betydning for lokalmiljøer på diskursivt niveau (Indenrigs- og Boligministeriet, 2021).

5.1.6 Udfordrende diskurs

I de foregående afsnit af diskursanalyse og -diskussion er faglighed, praksis og frihed identificeret som centrale, dominerende diskurser i reformen. I dette afsnit vil jeg fokusere analysen på, hvorvidt der kan identificeres øvrige udfordrende diskurser i reformen.

I gennemgang af reformteksten identificerer jeg to diskursive strømninger, som er værd at diskutere i lyset af Faircloughs (1992) tredimensionelle model, herunder: akademisering og forskningsbaseret. Selvom faglighedsdiskursen ligeledes indeholdt analyse af den potentielle akademiserende retning for læreruddannelsen viser reformen ligeledes en tendens, hvor videreuddannelse bliver et nodalpunkt, som sammenkobles med ‘udviklingsmuligheder’ og ‘fastholdelse’. Dermed får videreuddannelse karakter af at være et politisk middel til rekruttering og fastholdelse af studerende på læreruddannelsen. Dertil artikuleres fastholdelse ligeledes i forbindelse med overgangen fra studerende til professionel lærer i praksis:

“Overgangen fra uddannelse til lærergering skal styrkes.” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022: 11). Konkurrerende antydes der et antagonistisk forhold i, hvorvidt akademisering, videreuddannelse, eller fastholdelse kan identificeres som det primære nodalpunkt, og dermed, hvorvidt formålet for denne politiske forhandlingsproces kan identificeres som 1) akademisering af læreruddannelsen som i øvrige europæiske landes diskursive strømninger (Weisdorf, 2020), 2) videreuddannelse bliver et middel til at ændre narrativet omkring læreruddannelsen til mere ambitiøs og med høj faglighed i fokus, eller 3) hvorvidt fastholdelse både under og efter læreruddannelsen er en diskursiv modreaktion på rekrutteringsvanskelighederne, som er identificeret i forskning på området (Plauborg et. al, 2022). Eftersom dette diskursive netværk af betydninger (Jørgensen & Phillips, 1999) ikke har overvældende tekstnær plads i selve reformteksten, kan det i højere grad tolkes, at de diskursive strømninger er et billede af det komplekse diskursive landskab på makroniveau, men som ikke indtager den herskende plads i reformens diskursive netværk.

Slutteligt vil jeg undersøge, hvorvidt forskningsbasering kan identificeres som en supplerende eller ligefrem konkurrerende diskurs i reformen. På overordnet plan er forskningsbasering artikuleret med betydningsbærende tegn som ‘videngrundlag’ for læreruddannelsen;

Videngrundlaget for læreruddannelsen skal styrkes. Aftalepartierne ønsker derfor at tilkendegive en fælles hensigt om at prioritere mere praksisnær forskning med udgangspunkt i folkeskolens behov. En forudsætning for en prioritering af den praksisnære forskning vil være, at der tilrettelægges en systematisk anvendelse af forskningen i undervisningen på læreruddannelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022: 8).

‘Vidensgrundlag’ og ‘praksisnær forskning’ konstrueres som den foreløbige ækvivalenskæde omkring nodalpunktet; forskningsforankring (Laclau & Mouffe, 2001). På tekstniveau (Fairclough, 1992) tydeliggøres valget om at integrere praksisnær forskning i læreruddannelsen som essentiel, og ved ‘systematisk anvendelse’ indikeres der, at forskningen kontinuerligt skal inkluderes i uddannelsens undervisningspraksis. Forskningsbasering af læreruddannelsen har ifølge Darling-Hammond et. al (2017) målsætningen; at uddanne lærere, som er undersøgende, samarbejdende, forskningsinformeret samt reflekterende over egen undervisningspraksis. Forskningsbaseret læreruddannelse må dermed vægte praksiselementet højt, hvis det skal udvikle lærerstuderendes kompetencer (Burn & Mutton, 2015). Derved kan det på tekstniveau

(Fairclough 1992) diskuteres, om diskursen reelt blot bliver en videreudvikling af faglighedsdiskursens ækvivalenskæde. På diskursiv praksis niveau må reformen ses i lyset af tidligere reformer - læreruddannelsens forskningsbasering blev ligeledes pointeret som en prioritering ved evalueringen af 2013-læreruddannelsen, hvorved Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2018) konkluderede, at læreruddannelsen måtte funderes i den nyeste viden fra forsknings- og udviklingsarbejder, således at praksisrelevant og praksisnær forskning blev inddraget i læreruddannelsen. I den aktuelle reform er det udtrykt identisk: "*Uddannelsen skal tage afsæt i praksisnær erfarings- og forskningsbaseret viden*" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022: 4). Derved tolker jeg på diskursiv praksis niveau (Fairclough, 1992), at denne reforms diskursive fordring til forskningsbasering kan identificeres som en forlængelse af en igangværende uddannelsesdiskurs om forskningsbasering (Slottved. et al, 2019). Samtidigt må det pointeres, at forskningsbasering af læreruddannelsen på tekstniveau har meget begrænset artikulation i reformen, og dermed kan der rejses undren over, hvor høj værdi det skal tillægges i praksis på professionshøjskolerne.

Om forskningsbasering artikuleres som en selvstændig diskurs er diskuterbart - på social praksis niveau (Fairclough, 1992) er den tydeligvis et led i det uddannelsespolitiske diskursive netværk, men på tekstniveau konkurrerer den ikke i mængde og fylde med de øvrige diskurser. Derfor rejses undren omkring, hvorvidt forskningsbasering er et strategisk diskursivt element, som blot understøtter faglighedsdiskursens berettigelse, og dermed indgår som et led i den ækvivalenskæde. På den anden side sammenkobles forskningsbasering med tydelige tegn (Laclau & Mouffe, 2001) som 'videngrundlag', 'praksisnær' og 'undervisning', som gør den til en essentiel del af udvikling af professionsidentiteten (Plauborg et. al, 2022; Laursen, 2021).

5.2 Delkonklusion

I diskursanalyse- og diskussion af læreruddannelsesreformen fra 2022 (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022) identificerede jeg tre centrale diskurser, herunder; *faglighedsdiskursen*, *praksisdiskursen* og *frihedsdiskursen*. Hver af disse diskurser konstruerede diskursive betydningsnetværk gennem specifikt begrebsvalg, som bidrog til at forme lærerprofessionen, og som fremhævede læreruddannelsens formål (Fairclough, 1992; Laclau & Mouffe, 2001).

Faglighedsdiskursens ækvivalenskæde omkring nodalpunktet 'faglighed' blev beriget af betydningsbærende tegn som 'højere kvalitet', 'flere undervisningstimer', og 'faglig

progression' (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Performancepræget artikulation konstruerede reformens betydning, hvor der på diskursiv praksis niveau (Fairclough, 1992) blev legitimeret, at aktivitet og styring er nødvendige elementer for den faglige udvikling. Dertil nuanceres faglighedsbegrebet yderligere ved integration af mere praksisnære aspekter af professionen, hvor 'fordybelse', 'kreativitet' og 'fantasi', dog stadig i konteksten af kontinuerlig evaluering, hvilket på social praksis niveau indlejrer den diskursive definition af professionsidealet om kvalitet, hvor politisk intention har måling heraf for øje.

Praksisdiskursen anskueliggjorde en antagelse om, at læreruddannelsens definition af praktik måtte redefineres, idet koblingen fra teori til praksis i folkeskolen er et komplekst forhold. Forskning bekræftede på social praksis niveau, at praktikken havde været under kritik for ikke at være praksisnær for de lærerstuderende (Danmarks Evalueringsinstitut, 2024; Weirsøe, 2022; Plauborg et. al, 2022). Dermed begrundes vitaliteten i redefinering af læreruddannelsens praktik, hvor 'øvelsesbaseret undervisning' må prioriteres for at imødegå nyuddannede læreres praksischok ved mødet med praksis (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022; Danmark Evalueringsinstitut, 2024). Praksisdiskursen artikuleres dermed som vital for forberedelse til praksis, som dannende for de lærerstuderendes professionsidentitet, og som et hegemonisk ideal for læreruddannelsens virke.

Frihedsdiskursen blev artikuleret med begreber som 'mindre detailstyring' og 'frihed til lokale toninger', samt idealet om færre mål at leve op til (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Samtidigt står frihedsdiskursen i antagonistisk spænding med faglighedsdiskursen, som trods enigheden om færre mål stadig sigter efter målbare performative aktiviteter og beviser fra de studerendes handlinger. Decentralisering af magten til lokal autonomi, konstruerede på diskursiv praksis niveau et billede af lokal pædagogisk og institutionel fleksibilitet. På social praksis niveau (Fairclough, 1992) indlejres frihedsdiskursen i et større politisk, diskursivt landskab med ideologien om frihed til lokale læreruddannelser (Udviklingsgruppen, 2021). Dermed artikuleres frihedsdiskursen som kontekstnær autonomi.

Som supplerende diskurs blev forskningsbaseringsdiskursen identificeret i analysen. Med målet om et styrket vidensgrundlag af praksisnær forskning, som inddrages i læreruddannelsens undervisningspraksis, blev diskursen 1) fremhævet på social praksis niveau som led i årelange diskurser for læreruddannelsens reformarbejder (Rasmussen, 2022; Laursen, 2021) og 2) nedprioriteret på tekstniveau og derved på kvantitet i reformens begrebslige

netværk. Dermed blev forskningsbaseringsdiskursen - trods diskursiv og historisk validitet - konkluderet som en diskursiv støtte snarere end en central diskurs i reformen.

Med Foucaults (1969) teori kan der undres over, hvilke former for vidensregimer og former for subjektivitet og viden, der prioriteres i denne uddannelsespolitik. Hvilke former for viden legitimeres som værende de mest centrale, og hvorledes udtrykkes disse i reformen? Set i lyset af diskursanalyse sættes praksisnærhed i højsædet, både ved sammenkobling til faglighed, som skal øges med praksisforberedende undervisning baseret på forskning, og ved sammenkobling med frihed, som skal bidrage til lokal autonomi, således at professionshøjskolen kan tone uddannelsen på lokalt plan (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Selvom diskurserne ikke tydeligt står i antagonistisk forhold til hinanden, tolkes praksisdiskursen alligevel at konstrueres som den hegemoniserende diskurs, som gennemsyrrer hele reformens formål, dog med konkurrerende diskurser omkring sig, som afspejler løsningsmodeller på tidligere reformers kritik (Danmarks Evalueringsinstitut, 2024), og som bidrager til en forståelse af, at reformens på social praksis niveau (Fairclough, 1992) tydeligt afspejler den makrokontekst, som den er en del af i det danske politiske landskab (Regeringen, 2021; Indenrigs- og Boligministeriet, 2021). I diskursanalyse- og diskussionen blev det hermed fremhævet, at politiske intentioner ikke blot sprogliggøres som målsætninger, men som ligeledes former og konstruerer kvalitets- og professionsforståelse for læreruddannelsen, og reformen udgør derved en diskursiv kampplads, hvor kollektive forhandlinger former lærerprofessionens fremtid på uddannelsen og i praksis.

5.3 Analyse- og diskussion af informanternes meningsskabelse om reformen

I denne del af analyse- og diskussionen vil jeg analysere informanternes meningsskabelsesprocesser gennem Weicks (1995) teori. Med udgangspunkt i meningskondenseringen (Bilag 7), vil informanternes meningsdannelse om reformen blive analyseret ud fra de tre temaer; *struktur*, *praksis(nærhed)* og *kvalitet*. I analysen vil Foucaults (1975) teori om viden og magt ligeledes bidrage til diskussionen af informanternes meningsskabelse og deri, hvilke vidensregimer, der konstrueres i disse individuelle og kollektive meningsskabelsesprocesser (Weick, 1995; Berger & Luckmann, 1966).

5.3.1 Struktur

I dette afsnit vil jeg analysere og diskutere informanternes udsagn med temaet *struktur* som omdrejningspunkt. Informanternes mangfoldige meninger omkring reformens struktur og

læreruddannelsens struktur i lokale praksisser vil i nærværende afsnit bidrage til at nuancere reformens diskursive praksis med aktørernes artikulation og forhandling af reformen (Fairclough, 1992; Berger & Luckmann, 1966).

I Weicks (1995) teoretiske perspektiv resonerer Uddannelseschefen retrospektivt over reformprocessen, og pointerer, at måden hvorpå reformen blev konstrueret, forhandlet og sat i værk, var et modigt valg, som stod i kontrast til tidligere reformprocesser:

Det har været modigt, og står måske i virkeligheden i kontrast (...) til den måde det har været gjort på tidligere, hvor man har sat nogle få folk i spidsen for noget (...), og så har man gjort det, man syntes var det rigtige, uden at inkludere hverken bredt, dybt eller ud over egne grænser. (Bilag 3, s.3, l.90-94)

Retrospektivt (Weick, 1995) konstruerer Uddannelseschefen dermed mening om reformen i lyset af tidligere erfaringer. Uddannelseschefens subjektive eksternalisering (Berger & Luckmann, 1966) om reformen funderes i handlingsbaseret meningsskabelsesproces (Weick, 1995), hvor samarbejde om reformen legitimeres (Foucault, 1969) som en bedre måde at konstruere læreruddannelse på. På baggrund af dette ræsonnement fremstår kritikken til tidligere reformer som en objektiveret sandhed (Berger & Luckmann, 1966), som Uddannelseschefen har internaliseret og på baggrund heraf mener han, at en anerkendende reformproces funderet i kollektive forhandlingsprocesser har været konstruktiv for denne reform. I lyset af Rasmussens (2022) kritik af den aktuelle reformproces, hvor Udviklingsgruppen bestod af adskillige interessenter for læreruddannelsen og ikke af forskere som tidligere, opstår der en diskursiv kamp (Foucault, 1969; 1975) mellem forhenstående og nuværende vidensregime for konstruktion af læreruddannelsen. I lyset af Uddannelseschefens ytring, er den aktuelle reform baseret på et vidensregime, som i højere grad prioriterer samarbejde om reformarbejdet, og som samtidigt ikke marginaliserer forskningsbaseret, idet Forskningsleder A pointerer, at han som forsker havde været med til at informere Udviklingsgruppen med forskning i udarbejdelsen af reformen (Bilag 4, s.1, l.24-28). Hvorvidt kritikere internaliserer (Berger & Luckmann, 1966) denne form for reformarbejde, må fortsat stå til observation i takt med reformens udfoldelse.

I fortsat retrospektiv kritisk meningsdannelse (Weick, 1995) baseret på tidligere reform, fortsætter Uddannelseschefen med at pointere en af succeserne ved ovenstående form for

reformarbejde, hvor kollektive forhandlingsprocesser har givet plads til mere fleksibilitet i læreruddannelsen:

Den interne fleksibilitet i fagene langt større, fordi der bliver større råderum, når man ikke pludselig ikke har 2-300 mål (...) men at man derimod har et overordnet formål på en læreruddannelse, og så har man nogle andre og mere præcise mål og formål for fagene. Det synes jeg er en rigtig måde at gøre det på. På den måde synes jeg også, at vi kommer tættere på den skole, vi faktisk uddanner til. (Bilag 3, s.3, l.114-118)

I Uddannelseschefens eksternalisering (Berger & Luckmann) af den aktuelle reforms færre mål konstruerer en meningsskabelse funderet i professionsidentitetskonstruktion (Wieck, 1995) med fokus på rekonstruering af mål som led i professionsudviklingen. Færre mål erstattes, og tilegnet formål og præcisering af mål objektiveres (Berger & Luckmann, 1966) som en legitim sandhed (Foucault, 1969), og dermed konstruerer Uddannelseslederen den forståelse, at dette formål bringer læreruddannelsen tættere på folkeskolen, hvormed han positionerer læreruddannelsen og folkeskolen tættere på hinanden. Dertil tilføjer Uddannelseschefen: *“Når man ikke er bundet af lige så mange mål, så bliver der også en anden måde at tolke og fortolke sit fag på...”* (Bilag 3, s.4, l.153-154). En sammenhæng med frihedsdiskursen (afsnit 5.1.5) i reformen kan hermed identificeres, idet frihed i form af færre mål her identificeres som en i Weicks (1995) øjemed konstrueres som en plausibel forklaring på, at læreruddannerne kan handle mere fleksibelt og fortolkende i deres undervisningspraksis. Herved opstår en interessant mulighed for at belyse, hvorledes de aktuelle lærerstuderende konstruerer mening om denne ‘frihed til fortolkning’ i læreruddannernes undervisningspraksis.

I fokusgruppeinterviewet med Stud M og Stud G artikulerede de kollektivt positive udsagn om at være lærerstuderende. Stud M: *“Det er ikke ligesom jeg havde forventet – der er mere fokus på det sociale og gruppearbejde og undervisning på klassen, hvilket jeg synes er fedt - sådan lidt gymnasiefornemmelse.”* (Bilag 6, s.1, l.25-27). I Stud Ms meningsskabelsesproces funderes identitetskonstruktionen retrospektivt i for ham en sammenlignelig uddannelsesmæssig sammenhæng; gymnasiet. Her eksternaliserer (Berger & Luckmann, 1966) Stud M en holdning til en i hans optik legitimeret sandhed om, at god uddannelse består af både sociale og faglige elementer. Derved indgår Stud Ms forståelse af uddannelse i det brede vidensregime (Foucault, 1969), som indeholder både akademiseret faglighed og praksisnære, sociale processer, som tidligere fremhævet i forskning af Plauborg et. al, (2022), og i så fald,

kan den fleksible tilgang til undervisning som pointeret af Uddannelseschefen muligvis bekræftes som en succes i de lærerstuderendes optikker. I kontrast hertil problematiserer Stud G dog stuktur og koordinering i læreruddannelsens praksis:

Så når man så til slutningen af andet semester, hvor man bliver bombarderet af rigtig mange afleveringer, fordi de simpelthen ikke har koordineret det sammen. Vi har også en aflevering, som skal afleveres efter vores sidste eksamen – der tænker man bare; det giver ikke så meget mening! (Bilag 6, s.2, l.61-64)

Derved konstrueres en diskursiv kamp (Foucault, 1969) i læreruddannelsens praksis, hvor frihed for læreruddannere opleves som restriktioner for de lærerstuderende. I form af læreruddannernes institutionelle magt, positionerer Stud G sig som handlingsudfordret i sin meningsskabelsesproces (Weick, 1995), idet mangel på koordinering for hende skaber forvirring. Dertil tilføjer Stud M: *“Jeg føler også, at mange af lærerne har for meget at se til – de har svært ved at nå det hele, og det nævner de faktisk alle sammen.”* (Bilag 6, s.3, l.116-118). I Stud Ms intersubjektive meningsskabelsesproces (Weick, 1995), identificeres en problematik i læreruddannelsens sociale praksis, som objektiveres (Berger & Luckmann, 1966) som en legitimeret sandhed (Foucault, 1969) i de studerende kollektive konstruktion af virkeligheden, og som hermed må afsøges be- eller afkræftet i forskningsledernes meningsskabelsesprocesser. I følgende citat skaber Forskningsleder A mening om læreruddannernes praksis under den nye reform:

Jeg synes, at jeg er lidt bekymret for nogle af de unge medarbejdere. De kommer til mig og føler sig udbrændte og kan ikke overskue noget – og det kan jo ikke være rigtigt, når man er 40 år og nærmest allerede er ved at være brændt ud.” (Bilag 4, s.13, l.548-551)

Forskningsleder A positionerer sig selv som kontrast til de yngre læreruddannere, hvortil han konstruerer undren over de i Weicks (1995) begrebsapparat; udvundne tegn på udbrændthed, som han mener, de udviser. I sammenkobling med de lærerstuderendes meningsdannelse om læreruddannernes praksis under reformen, objektiveres (Berger & Luckmann, 1966) en igangværende meningsskabelsesproces med fokus på tegn som travlhed og udbrændthed. Problematisering af frihedsstrukturen i reformen tolkes dermed som legitim, idet der opstår et spændingsfelt mellem reformens sproglige intentioner og læreruddannelsens sociale praksis. Den institutionelle magt, som reformen tillægges, internaliseres af individerne, hvilket medfører en praksis i konflikt mellem diskursiv frihed og normativt ansvar (Foucault, 1969; Berger & Luckmann, 1966). Samtidigt må det også diskuteres, hvorvidt frihed kan

identificeres, når nye tiltag i reformen kalder på ressourcer fra læreruddannerne, som ikke tidligere blev krævet. Forskningsleder B konkretiserer dette spændingsfelt:

En anden problemstilling er, at læreruddannere bruger utroligt meget energi og arbejdstid på at komme ud på de skoler, og besøge de skoler, og lave aftaler med skolerne. De laver aftaler med praktikvejlederne, og laver aftaler med de studerende, så det er en kæmpe logistisk operation. (Bilag 5, s.3, l. 107-110).

Forskningsleder B eksternaliserer (Berger & Luckmann, 1966) dermed en holdning til læreruddannelsens praksis på baggrund af sociale processer med kolleger og fokuseret på de udvundne tegn; at reformens retænkning af praktikken stiller krav til læreruddannelsens ressourcer. Dermed problematiseres de politiske intentioner over for uddannelsens praktiske udførsel, hvori en diskursiv kamp om magt opstår (Foucault, 1969; 1975). I denne optik definerer reformen læreruddannelsens handlemuligheder med diskursiv magt (Foucault, 1969), og der internaliseres en konstruktion af virkeligheden (Berger & Luckmann, 1966), hvor læreruddannerne ikke kan følge med i praksis.

5.3.2 Praksis(nærhed)

I dette afsnit vil analyse og diskussion dreje sig om informanternes meningsskabelse om reformen med temaet *praksis(nærhed)* som omdrejningspunkt. I diskursanalysen blev det tydeliggjort, at den aktuelle reform afspejler en rekonstruering af praktikken (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Denne rekonstruktion fremhæves ligeledes i flere af informanternes meningsskabelser omkring praksis i uddannelsen - analysen begynder med de lærerstuderendes meningsskabelse omkring praktikforløbene.

Man får virkelig mulighed for at mærke, hvad det er, man har skrevet under på. Det er fedt i den første periode, at man bare får lov til bare at observere, (...) Men fra vores læreres side, der kan det godt være lidt svært, at selvom vi er i praktik i vores hovedfag, så vil vores lærere fra fx de pædagogiske fag også have, at vi skal afprøve noget fra dem (...) – og det kan altså godt være lidt udfordrende at få alle de fag implementeret på en dag. (Bilag 6, s.5, 188-190 & 198-202).

I lyset af Weicks (1995) teori konstruerer Stud G mening gennem adskillige elementer. Retrospektivt konstruerer hun mening (Weick, 1995) om praktikken som værende et møde med praksis, hvor identiteten i fremtidig praksis som lærer mødes mildt gennem første observerende niveau i praktikken (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Derefter konstrueres

meningsskabelsesprocessen på baggrund af en diskursiv kamp om handling (Foucault, 1969), hvor Stud G ikke mener, at hun kan imødekomme læreruddannernes ønsker. Stud G objektiverer (Berger & Luckmann, 1966) derved et indblik i en social virkelighed (Berger & Luckmann, 1966), som ved første øjekast synes at imødekomme det, som i forskningssammenhænge er artikuleret som 'praksischok' (Böwadt et. al, 2021; Plauborg et. al, 2022), men ved praktikken, som involverer de studerende som aktive i folkeskolens undervisningspraksis, tolkes læreruddannernes krav som handlingslammende frem for handlingsfremmende (Weick, 1995) for den overvældede studerende. Herved opstår en undren over, hvorvidt denne udfordring blot er et naturligt tegn på en ny reforms igangsættelsesproblemer, eller om den studerendes oplevelse er en forlængelse af den diskursive kamp om strukturelle udfordringer som konkluderet i afsnit 5.3.1.

I Uddannelseschefens optik er den retænkte, integrerede praktik en succes:

(...) vi anskuer praktikken; som en integreret praktik, altså integreret i fag, integreret med den skole, vi uddanner til, den meduddannede opgave, som skolerne har i ikke bare at have studerende i praktik, men at være med-uddannere af de studerende. (Bilag 3, s.3, l.101-105)

Funderet i et socialt- og identitetsbekræftende (Weick, 1995) 'vi' konstruerer Uddannelseschefen mening om reformen fra sin position i den institutionelle magt (Foucault, 1969) på læreruddannelsen. Dertil konstruerer Uddannelseschefen mening om praktikken med handlingsbaserede tegn (Weick, 1995) på succeskriterier som afspejler reformens artikulerede ønske om praksisnærhed (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Der konstrueres hermed et vidensregime (Foucault, 1969) omkring praksisnærhed som værende integreret i folkeskolen og med folkeskolelærerne som med-læreruddannere. Praktik legitimeres derved som en internaliseret sandhed (Berger & Luckmann, 1966), begrundet i reformteksten og bekræftet af Uddannelseschefens meningsskabelse om den i praksis. Samtidigt står den artikulering af praksisnærhed i en diskursiv kamp med Forskningsleder Bs pointe: Forskningsleder B: *"Det er mere effektivt at få praksis ind i læreruddannelsen, frem for at læreruddannelsen skal ud på markedet."* (Bilag 5, s.3, l.112-113). Her meningsdanner Forskningsleder B ud fra Weicks (1995) handlingsbaserede element, idet hans forskningsprojekt om øvelsesbaseret undervisning - som ligeledes nævnes i reformteksten (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022) - i hans optik konstruerer praksisnære vidensformer hos de lærerstuderende. I denne optik udfordres det ellers etablerede

vidensregime (Foucault, 1969) omkring praksisnærhed, hvor de lærerstuderende ikke nødvendigvis skal ud i den af Uddannelseschefen roste virkelighed i folkeskolen i første omgang, men med fordel kan organisere sociale processer i læreruddannelsens undervisningspraksis, som kan styrke uddannelsens praksisnærhed. Ydermere uddyber Forskningsleder B:

(...) i læreruddannelsen selv, altså på campusundervisning, inddrager en højere grad af praksis. Og det har vi så gjort via videooptagelser fra undervisningen, som vi har fået lov til at optage ude på skolen. Det vil sige helt almindelig undervisning, som vi så bruger som genstand til drøftelser og refleksioner og over god undervisning (...) Når man så tvinger de studerende til i højere grad at beskrive, frem for at bedømme den undervisning, så sker der noget godt med deres observationsevne. (Bilag 5, s.2, l.43-49 & 52-53).

Forskningsleder B ræsonnerer sin meningsskabelse igangværende og fokuseret på udvundne tegn (Weick, 1995) og resultater af den forsknings- og praksisbaseret som praktiseres under reformen på den lokale professionshøjskole, som han er tilknyttet. Praksisnærhed konstrueres her som et begreb om udvikling af praksiskompetencer, snarere end blot at blive sendt i marken, og dette nuancerede vidensregime (Foucault, 1969) internaliseres ligeledes af Forskningsleder A:

Praksis består jo af en masse handlinger og kommunikationer, og der er altså selvfølgelig noget, der er mere intelligent at gøre end noget andet, og hvis man skal lave intelligente handlinger i praksis, så skal man også på en eller anden måde øve sig. (Bilag 4, s.14, l.608-610).

Forskningsleder A reflekterer retrospektivt (Weick, 1995) over praksisbegrebet og bekræfter den øvelsesbaseret undervisning som værende givende i kompetenceudvikling til praksis. Ved internalisering af denne norm (Berger & Luckmann, 1966) for læreruddannelsens undervisningspraksis, opstår der selvfølgelig ikke en konklusion om komplet fravær af praktik i læreruddannelsen, idet multiple forskningsbidrag bekræfter vigtigheden af dette led i uddannelsen (Slottved et. al, 2019; Qvortrup, Rasmussen & Wiberg, 2012; Kirkegaard, 2021; Plauborg et. al, 2022). Til gengæld udfordres reformens fokus på praksis af en retænkning af ikke blot praktikken i sig selv, men i praksisbaseret i undervisningssammenhæng, hvor kvalitetskriterier fra empirisk forskning indgår som en form for observationspunkter, der efterfølgende kan danne grund for øvelsesbaseret undervisning i læreruddannelsen (Klette et.

al, 2018; Bilag 5, s.3-4, l.124-129). I lyset af Stud Ms meningsdannelse om læreruddannelsens undervisningspraksis på første år, kan der konstrueres undren omkring, hvorledes praksisnærhed på deres professionshøjskole imødekommes i undervisningen: *“Det har slet ikke været fokuset at kigge på det relationelle mellem lærer-elev, og hvordan man kan konflikthåndtere - det har virkelig været begrænset, og det tænker jeg faktisk ville have været rigtig relevant.”* (Bilag 6, s.7, l.286-288). I Weicks teori (1995) konstruerer Stud M mening funderet i professionsidentitetskonstruktion, hvori han retrospektivt påpeger et begrænset fokus på undervisningspraksisens sociale processer. Ved yderligere problematisering af praksisnærhedsforståelsen vil jeg dog postulere, hvorvidt Forskningsleder Bs øvelsesbaserede undervisning vil forberede de lærerstuderende på mere end didaktiske udfordringer. Dette postulat begrundes i, at Forskningsleder Bs øvelsesbaserede undervisning primært baseres på didaktik og kvalitetskriterier fra empiriske forskningstraditioner (Klette et. al; 2017: Hattie, 2009), som er et af undervisningspraksisens to søjler, men hvorvidt denne øvelsesbaserede undervisning ligeledes vil indføre de studerende i de sociale, relationelle aspekter af undervisningspraksis som Plauborg et. al (2022) pointerer som kerner, står uklart.

5.3.3 Kvalitet

I dette afsnit vil jeg analysere og diskutere informanternes meningsskabelse om reformen med temaet ‘Kvalitet’ i centrum. Ved temaet om kvalitet konstruerer informanterne ikke blot mening om reformen i lyset af den lokale praksis, de aktivt deltager i. Informanternes meningsskabelsesprocesser pointerer ligeledes internaliserede normer om kvalitet i den sociale virkelighed (Berger & Luckmann, 1966), som kollektivt konstrueres om læreruddannelsens praksis. Om reformen artikulerer Uddannelseschefen videngrundlaget som et kvalitetstræk: *“Det her har jo sådan set ikke bare at være et implementeringsprojekt. Det har også været udviklingsprojekt over en hel del år stående på skulderen af den hel del fagligt materiale, indhold, rapporter, evalueringer og alt muligt andet.”* (Bilag 3, s.2, l.66-68). Uddannelseschefens meningsskabelse konstrueres både retrospektivt og fokuseret på det udvundne tegn (Weick, 1995), som artikulerer læreruddannelsens forskningsbaseret og socialt organiseret udvikling over flere år som en legitimering for en god læreruddannelse. Der eksternaliseres derved en norm om (Berger & Luckmann, 1966), at udvikling over flere år sammenkoblet med øget videngrundlag legitimerer (Foucault, 1969) reformen. Stud M supplerer til konstruering af reformens kvaliteter ved at påpege balancen mellem teori og praksis i læreruddannelsen:

En af styrkerne er (...) at man både får lov til at høre teori, (...) som man også selv får lov til at arbejde med og finde ud af, hvordan man kan inddrage det i undervisningssekvenser og undervisningsforløb, og på den måde kommer man selv i spil og får nogle opgaver, som er relevante for at komme i praktik. (Bilag 6, s.2, l.42-45).

Udover at Stud M konstruerer mening funderet i professionsidentitetskonstruktion (Weick, 1995), eksternaliserer han ligeledes mening om den teori/praksis diskurs, som er søgt imødekommet i den aktuelle reform (Udviklingsgruppen, 2021). Stud Ms meningsskabelse indgår dermed i en læreruddannelsens tilbagevendende diskursive udfordringer (Slottved et. al, 2019; Plauborg et. al, 2022), som i hans optik bliver imødekommet her. Samtidigt står denne artikulation i støtte til praksisnærhedstemaet, hvor læreruddannelsens undervisningspraksis med henblik på praksisnærhed blev debateret. Stud Ms udtalelse former ligeledes en subjektposition (Foucault, 1969), hvor aktiv modtagelse af undervisning må suppleres af deltagelse for at skabe relevans for de studerende. Der konstrueres i hvert fald en reference til reformens mål om øget studieintensitet og aktiv deltagelse (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022) i subjektpositionen (Foucault, 1969) artikuleret af den lærerstuderende selv.

Om kvalitet fremhæver Forskningsleder A, at rekrutteringen til læreruddannelsen i hans optik er en nøgle til at højne kvaliteten:

Det har været en udfordring at man måske ikke har skillet ud i dem, som ikke skulle være der, i en periode... så prøver man at lave fremmøde og afleveringspligt, og hvad det ellers hedder - masser af regler som instrumentaliserer det, men det hjælper ikke... (Bilag 4, s.6, l.253-255).

Forskningsleder A ræsonnerer sin meningsskabelse retrospektivt og funderet i professionsidentitet (Weick, 1995), hvori der eksternaliseres (Berger & Luckmann, 1996) et ideal for lærerstuderende, som indkluderer, at ikke alle bør optages på uddannelsen. Der konstrueres dermed et vidensregime, som kan forme den ideelle subjektposition for en lærerstuderende, hvilket med reference til Faglighedsdiskursen (afsnit 5.1.3) kan afspejle en overordnet diskurs for læreruddannelsen. Ligeledes meningsdanner Forskningsleder A retrospektivt (Weick, 1995) med en diskursiv udfordring til reformens ellers objektiverede mål om højere studieintensitet (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022), og retrospektivt påpeger han deri, at kvalitetssikring af læreruddannelsen ikke blot konstrueres ved reformens

instrumentalisering, men at kvalitetssikringen begynder ved at prioritere rekrutteringen af studerende med et vist fagligt niveau. Denne konstruktion peger i retning af, at akademisering af læreruddannelsen med øget faglighed og styrket videngrundlag, som udtrykt i reformen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022), er en central diskurs i vidensregimet (Foucault, 1969) om kvalitet i læreruddannelsen, og denne akademisering vedrører ikke blot de studerende, men ligeledes læreruddannerne. Forskningsleder A udtrykker: *“Vi prøver at se, om vi også kan få involveret underviserne i forskning så meget som muligt. Vi prøver at uddanne så mange som muligt ph.d’er.”* (Bilag 4, s.2, l.74-75). Forskningsleder A eksternaliserer (Berger & Luckmann, 1996) derved en norm, som konstruerer en social praksis i, som ligeledes pointeres af Uddannelseschefen og Forskningsleder B (Bilag 5, s.5, l.201-202); at læreruddannere bør have forskeruddannelse, som et led i reformens tiltag om ‘styrket videngrundlag’ for læreruddannelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Sammenholdt med denne internaliserede diskurs (Berger & Luckmann, 1996) om, at så mange læreruddannere som muligt skal være forskeruddannede, konstrueres en akademiseringsstrømning, hvor højere performance fra både lærerstuderende og læreruddannere bliver et krav. Samtidigt mener både Forskningsleder A (Bilag 3), Uddannelseschefen (Bilag 4) og de lærerstuderende, at læreruddannelsen ikke hører hjemme på en universitær institution. De lærerstuderende begrundes med, at der på universiteter vil være en anden mentalitet, hvor akademiseringen vil være i højsædet, og distancen til praksis vil øges (Bilag 6, s.10, l.396-414). Både Uddannelseschefen og Forskningsleder A (Bilag 3; Bilag 4) påpeger, at Norges læreruddannelse som kandidatgrad ikke har udelukkende fordele, og at diskussionen omkring teori og praksis spændingen ofte pointeres i denne sammenhæng (Slottved et. al, 2019). Kvalitet konstrueres dermed ikke som beslægtet med universitær akademisering. Forskningsleder B nuancerer akademiseringen ved at påpege: *“Praksisnærhed skabes (...) gennem den didaktik, vi har på læreruddannelsen, og det er uanset om den ligger på professionshøjskolen eller på universiteterne.”* (Bilag 5, s.6, l.230-231). Objektivisering af kvaliteten i læreruddannelsen centrerer dermed om undervisningspraksissen snarere end institutionelle forandringer. I Foucaults (1975; 1969) perspektiv kan der tolkes at opstå et tvetydigt vidensregime omkring kvalitet. På den ene side artikuleres kvalitet som mere undervisning, hvortil der, som pointeret i diskursanalysen, sættes et naturligt lighedstegn ved, at kvantiteten øger kvaliteten (jf. afsnit 5.1.3). Ydermere tillægges der en undertone af, at akademisering på flere plan konstruerer kvalitet; læreruddannere ønskes opkvalificeret til forskere, og de lærerstuderende skal performe bedre med ambitiøse mål og prøver. Derved opstår et vidensregime (Foucault, 1969), som hylder akademisering i en grad, der muligvis ikke

marginaliserer den praksisnære, professionsrettede tilgang, men som i nogen grad udfordrer den. Forskningsleder B problematiserer dog dette vidensregime ved nuanceringen af, at akademisering ikke distancerer praksis, men at praksis blot skal implementeres i læreruddannelsens undervisningspraksis (Bilag 5, s.6, l.230-231). Derved konstrueres en social virkelighed (Berger & Luckmann, 1966), hvor reformens 'øvelsesbaseret undervisning' (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022) får pondus og eksternaliseres i praksisnære forskningsprojekter, som pointeret af Forskningsleder B, således at lærerstuderende får en forskningsbaseret uddannelse, som ikke blot bringer dem ud i praktikken, men som ligeledes bringer praksis ind til dem i læreruddannelsens undervisningspraksis. Kvalitet konstrueres som et komplekst vidensregime (Foucault, 1969) i reformen, som med varierede meningsdannelser fra informanterne internaliseres (Berger & Luckmann, 1966) som accepterede strukturer for læreruddannelsens praksis.

5.4 Delkonklusion

Analyse- og diskussion af informanternes meningsskabelse om reformen tog udgangspunkt i de tre temaer; *struktur*, *praksis(nærhed)* og *kvalitet*, som blev konstrueret gennem meningskondenseringen (Bilag 7), og med teoretiske optikker fra Weick (1995), Berger og Luckmann (1966) og Foucaults (1975;1969). På diskursiv praksis niveau (Fairclough, 1992) bidrog informanternes meningsskabelse om reformen til en yderligere forhandling af reformens betydningsnetværk, hvor individuelle og kollektive meningsdannelser konstruerer flere nuancer omkring læreruddannelsens sociale virkelighed (Berger & Luckmann, 1966). Informanternes meningsskabelsesprocesser (Weick, 1995) omkring reformen fungerer derved som diskursive knudepunkter (Foucault, 1975), som på sin vis artikulerer og rekonstruerer reformens intentioner.

Ved temaet om *struktur* artikulerede Uddannelseschefen i retrospektiv meningsskabelse (Weick, 1995) reformens tilblivelse som en modig proces, der havde inkluderet adskillige kollektive forhandlinger, og netop denne fælles konstruktion blev fremhævet som en af styrkerne. Funderet i professionsidentitetskonstruktion (Weick, 1995), blev den internaliserede (Berger & Luckmann, 1966) diskurs om reformens færre mål og styrket formål for læreruddannelsen legitimeret med fleksibilitet som perspektiv. Denne fleksibilitet blev både hyldet og udfordret af Stud M og Stud G, som konstruerede mening funderet i identitetskonstruktion (Weick, 1995), hvor fleksibiliteten for læreruddannerne både skabte rum for de sociale udviklingsmuligheder, men hvor læreruddannernes struktur og koordinering ligeledes blev kritiseret. Deri opstod en diskursiv kamp om legitimering (Foucault, 1975) af

god læreruddannelse, idet frihed til læreruddannerne blev oplevet som restriktionsfyldt for de lærerstuderende i deres handlingsorienterede meningsskabelsesproces.

I analyse- og diskussion af praksis(nærhed) blev temaet beriget med nuanceringer fra informanternes meningsskabelsesprocesser. Retrospektivt konstruede Stud G mening (Weick, 1995) om praktikken med fokus på læreruddannernes krav om afprøvning af didaktiske værktøjer med et kritisk blik på den performancefyldte, sociale virkelighed (Berger & Luckmann, 1966), som hun oplevede at blive præsenteret for. Uddannelseschefen eksternaliserede normen om (Berger & Luckmann, 1966), at praktiklærernes meduddannende rolle i reformens redefinering af praktikken, drager læreruddannelsen tættere på folkeskolens praksis. Samtidigt blev Forskningsleder Bs alternative metode til praksisnærhed artikuleret som en diskursiv kamp (Foucault, 1969) om, hvorledes praksisnærhed kan imødekommes i læreruddannelsen. Med prioritering af øvelsesbaseret undervisning blev vidensregimet (Foucault, 1969) om praksisnærhed dermed nuanceret fra nær kontakt med praksis til udvikling af praksiskompetencer før mødet med praksis.

I temaet om kvalitet blev reformens udvikling komplimenteret i Uddannelseschefens handlingsbaserede meningsskabelse (Weick, 1995), hvorved flere års socialt organiseret udvikling sammenkoblet med forskningsbaseret af læreruddannelsen legitimerede, hvorledes god læreruddannelse kunne opfattes. De lærerstuderende artikulerede kvaliteten af læreruddannelsens teori og praksis relation som en styrke, der udviklede deres professionsidentitet gennem handlemuligheder (Weick, 1995). Samtidigt blev reformens kvalitet udfordret af en internaliseret (Berger & Luckmann, 1966) akademiseringsdiskurs, som konstruede en social virkelighedsforståelse af læreruddannelsen som en performativ praksis, hvor akademisering blev krav for både læreruddannere og studerende. I lyset af reformens centrale diskurs sammenkoblet med informanternes legitimering (Foucault, 1969) af akademiseringsløft, konstrueres kvalitet som et komplekst vidensregime (Foucault, 1969) i læreruddannelsen.

5.5 Diskussion af kvalitetsbegrebet i læreruddannelsen

Kvalitetsbegrebet fremstår som et centralt begreb i reformens diskursive netværk. I dette afsnit vil jeg diskutere og forhåbentligt nuancere, hvordan kvalitetsbegrebet anvendes i læreruddannelsesreformen, samt problematisere, hvilke former for viden og magt, der ligger til grund for disse forståelser af begrebet. Med dette formål for øje inddrager jeg forskellige

professionsdidaktiske, evidensbaserede, historiske og kritiske forskningsperspektiver (Laursen, 2021; Biesta, 2010; Qvortrup, Rasmussen & Wiberg, 2017; Hattie, 2009; Kirkegaard, 2021; Plauborg et. al, 2022; Klette et al., 2017; Blikstad-Balas et al., 2021), samt Foucaults (1969;1975) begreber, for at undersøge, hvordan kvalitetsbegrebet ikke blot indtager en didaktisk og pædagogisk position i reformen, men ligeledes fungerer som et normativt og magtfuldt redskab til at konstruere læreruddannelsen.

Flere uddannelsesforskere har påpeget, at kvalitetsbegrebet ikke er neutralt og statisk, men dynamisk, og i konstant reproduktion, regulering og forhandling, og at kvalitetsbegrebet historisk set ligeledes har ændret sig i takt med skiftende samfundsmæssige diskurser (Laursen, 2021; Biesta, 2010; Qvortrup, Rasmussen & Wiberg, 2017). Historisk set var kvalitetsbegrebet i læreruddannelsens tidlige fase funderet i almindendannelse og kristendom, og idealer om udenadslære var i højsædet (Laursen, 2021). Ved reformpædagogikkens indtræden i 1920'erne begyndte en forandringsproces, som gav læreruddannelsens programpunkter karakter af kreative udfoldelser, livsnært indhold og mindre fokus på færdighedstræning (Laursen, 2021), og derved blev kvalitetsidealet nuanceret. Ifølge Rasmussen (2022) har kvalitetsbegrebet i nyere tid ændret sig fra at være legitimeret som et internt pædagogisk og normativt anliggende, til at blive tilknyttet et større diskursivt netværk med politiske interventioner på området omkring professionsidealet. Dette anskueliggør et skifte i vidensregimet, hvor diskursiv magt bidrager til internalisering af normer og vidensformer (Foucault, 1969; Berger & Luckmann, 1966). I denne sammenhæng er Foucaults begreb om diskursiv magt (1975) relevant at inddrage i diskussionen, idet det muliggør undersøgelse af, hvordan bestemte definitioner af kvalitet i læreruddannelsen opnår status som legitim viden. I Andreas Helmkes bog "Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet" (2013) arbejdes der med et kvalitetsbegreb, som konstruerer forståelsen af kvalitet som kvalitative kendetegn, der *beskriver* en genstand (fx undervisning), eller kvalitet som excellence, der dermed *vurderer*, hvor godt noget er. Dertil fremhæver Helmke (2013), at der må tages stilling til, hvad der måles på; fx er det læreruddannelsens undervisningspraksis i sig selv, der vurderes i kvalitetsøjemed, eller er det udbyttet af denne praksis, der definerer kvaliteten? I diskursanalysen blev det fremhævet, at kvalitet blev sammenkoblet med kvantitet af undervisningstimer, og progressiv, målbar udvikling hos de lærerstuderende (jf. afsnit 5.1.3). Herved identificeres kvalitet med vurdering før øje, og derved må det diskuteres, hvilke former for vidensregimer, der legitimeres i reformen (Foucault, 1969). I evidensbaseret uddannelsesforskning kan kvalitet defineres som en dokumenteret effekt på læringsudbyttet (Hattie, 2009), hvor kvaliteten af undervisningen

dermed legitimeres gennem systematisk analyse og kvantitative indikatorer. I Foucaults (1969) optik ville denne tilgang hermed legitimere statistisk viden over andre vidensregimer, hvilket ikke harmonerer med den aktuelle læreruddannelsesreforms kvalitetsbegreb, idet der ikke i samme grad er tale om målbarhed som fx ved tidligere reformer (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). 2012-reformen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2012), som blev kendt for målstyring, kompetenceudvikling og evaluering, blev bakket op af forskere på læreruddannelsesområdet som Rasmussen (2022) og Qvortrup (2018), som argumenterede for, at målstyring og en systematisk tilgang til evaluering ville tilvejebringe kvalitetsudvikling og kvalitetssikring af læreruddannelsen. Denne kvalitetsdiskurs mødte stærk kritik med pointen, at fokus på evidens og målstyring kunne medføre reduktion af lærerens rolle som en teknisk udfører, og dermed underminere lærerens professionelle identitet og dømmekraft og refleksivitet i egen undervisningspraksis (Kirkegaard, 2021; Plauborg, 2015). I lyset af disse diskursive strømninger i kølvandet på den tidligere reform fra 2012 (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2012), og med øje for den aktuelle reforms diskursive netværk, som nedprioriterer målstyring, regulerer til færre mål, og som samtidigt søger at øge lokal autonomi (jf. afsnit 5.1.5), kan der argumenteres for, at den aktuelle reformen i højere grad bevæger sig væk fra den evidensbaserede tilgang til kvalitet i læreruddannelsen. I Rasmussens (2022) optik bringes reformen i bevægelse væk fra årelange arbejder for at styrke uddannelsen, og hans kritik begrundes i mindsket fokus på forskningsbaseret af læreruddannelsen. Dette pointerer, at definition af kvalitetsbegrebet var legitimeret i forskningsbaseret. Dertil problematiserer jeg denne påstand med begrundelse i den centrale faglighedsdiskurs som styrkes af den knapt så dominerende, men dog tilstedeværende forskningsbaseringsdiskurs, som kan siges at være indflydelsesrig i reformens kvalitetsbegreb jf. afsnit 5.1.6. Dette begrundes ligeledes i nyere nordiske tilgange til kvalitet i læreruddannelsen, som fokuserer på positionere lærere som reflekterende praktikere og professionelle aktører med autonomi, professionel dømmekraft og praksisbaserede kompetencer (Qvortrup, 2018; Kirkegaard, 2021; Plauborg et al., 2022). Netop de praksisbaserede kompetencer kom tydeligt diskursivt til syne med mål som 'øvelsesbaseret undervisning' i reformen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Denne kvalitetsforståelse anses som en bekræftelse på forskningsbaseret af læreruddannelsen, hvis der fokuseres mod Norges 'Quality in Nordic Teaching' (QUINT) program (Klette et al., 2017; Blikstad-Balas et al., 2021). Med mine tidligere erfaringer i udarbejdelse af et scoping review af QUINT-metoden (Bilag 8), må jeg her pointere, at denne øvelsesbaserede og praksisrettede tilgang til undervisning på læreruddannelsen, som reformen søger at opnå, kan have indirekte fundering i Klette et al. (2017) forskning, hvor kvalitet analyseres gennem videoobservationer

med fokus på formidling, kognitiv aktivering, selvrefleksion og faglige udviklingsmuligheder på baggrund af kollektiv analyse og diskussion af det observerede (Bilag 8; Klette et al., 2017; Blikstad-Balas et al., 2021). I så fald, identificeres et kvalitetsbegreb, som favner faglig og praksisrettet kompetenceudvikling, funderet i nordisk forskning rettet mod udvikling af undervisningskvalitet. Det fordrer dermed ligeledes en vurdering af undervisningskvaliteten, hvori performativitet (Ball, 2003) til stadighed er identificerbar, og dermed frigøres reformen ikke fra tidligere evalueringstendens, men den frisættes med færre mål at leve op til, og den reevaluerer kvalitetsbegrebet med praksisnærhed som central komponent i det diskursive netværk.

Når Uddannelses- og Forskningsministeriets nyeste aftaletekst om reform af professionsbacheloruddannelserne (2025) følger trop efter læreruddannelsesreformen, opstår der en sammenhæng, hvor formålene forbindes og peger i retning af kvalitetssikring og en herskende faglighedsdiskurs med rødder i akademiseringsbølgen af læreruddannelsen, som begyndte i 1954 (Laursen, 2021). I 1954 blev specialisering i fagene et krav for de lærerstuderende, fra 1966 blev der stillet krav til studentereksamen ved optagelse på lærerseminariet, i 1998 blev den obligatoriske bacheloropgave indført, og læreruddannelsen har dermed været under reformerende akademisk fornyelse i kvalitetssikringens navn (Laursen, 2021). Når Uddannelses- og Forskningsministeriets nyeste reform (2025) tilslutter sig slagord som 'kvalitetsløft' og fremhæver styrket kvalitet af det faglige niveau, samt rigere mulighed for efter- og videreuddannelsesmuligheder, konstrueres på diskursiv praksis niveau en hegemonisk uddannelsesdiskurs (Fairclough, 1992; Laclau & Mouffe, 2001), hvor politiske intentioner om kvalitet søges højnet gennem kvalitetssikring af faglighed og mulighed for højere akademisk uddannelsesniveau. I sammenligning med øvrige læreruddannelser i de nordiske lande, hvor læreruddannelsen oftest har niveau syv i den europæiske kvalifikationsramme (Weisdorf, 2020), kan der hermed rejses spørgsmål omkring, hvorvidt akademisering og fagligt løft er det reelle diskursive betydningsnetværk for kvalitetsbegrebet, som den aktuelle læreruddannelsesreform har til formål at knyttes til? I så fald, konstrueres der et kvalitetsbegreb, som kan have rødder i akademiseringsbølgen, og/eller som blot afspejler en bredere samfundsdiskurs med ønsket om bedre og flere uddannelsesmuligheder (Regeringen, 2021; Indenrigs- og Boligministeriet, 2021), og/eller som henter validering i nordiske erfaringer fra andre læreruddannelsesstraditioner (Weisdorf, 2020). Uanset diskursivt tilhørsforhold, kan reformens kvalitetsbegreb været informeret af adskillige eller særskilte uddannelsesforskningsbidrag, som med forskellige videnstraditioner bidrager til et nuanceret og komplekst kvalitetsbegreb, som har indflydelse på læreruddannelsens praksis og for de

lærerstuderendes udbytte af uddannelsen, idet de begreber, som 'kvalitet' omgives af, konstruerer diskursive konsekvenser for læreruddannelsen.

5.6 Delkonklusion

Diskussionen af kvalitetsbegrebet i læreruddannelsen viser, at den aktuelle reforms mål om 'højere kvalitet' (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022) ikke er en neutral ambition, men en diskursiv konstruktion, som afhænger af de bagvedliggende legitimerede forskningsstrømninger og vidensregimer (Foucault, 1969). Ved evidensbaseret forskningsbaseret som ved læreruddannelsesreformen fra 2012 (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2012) funderes kvalitetsbegrebet i en målstyret og kontrollerbar definition af kvalitet, som risikerer at reducere læreruddannelsens dynamiske pædagogiske praksis og lærerens rolle til en teknisk udfører (Laursen, 2021; Rømer 2015). Nyere nordiske og professionsrettede tilgange konstruerer et kvalitetsbegreb, om er situeret, relationelt og forankret i lærerens undervisningspraksis og professionelle dømmekraft, og hvor selvrefleksion får en afgørende indvirkning på egen praksis (Klette et. al, 2021; Kirkegaard, 2021; Plauborg et. al, 2022). I lyset af Uddannelses- og Forskningsministeriets nyeste reform for professionsuddannelser (2025), hvor øget faglighed med kvalitetsløft som centrum sættes i højsædet, indlejres kvalitetsbegrebet dermed i en bredere samfundsdiskurs, som fremhæver akademisering. Derved blev der rejst spørgsmål omkring, hvorvidt Danmarks læreruddannelse har kurs mod de øvrige nordiske landes akademisering af læreruddannelsen, hvor legitimering af den herskende faglighedsdiskurs med kvalitetsløft og akademisering kan finde sted (Weisdorf, 2020; Foucault, 1975). Med Foucaults (1969;1975) teori pointeres det dog, at kvalitetsbegrebet tillægges diskursiv magt og legitimerer deri, hvad god læreruddannelse er - derved kan kvalitetsbegrebet i reformen ikke blot anses som et mål, men som en diskursiv magtudøvelse, som konstruerer vidensregimer, som former læreruddannelsen.

5.7 Selvkritisk diskussion af tilgang og metodevalg i socialkonstruktivistisk forskning

Mit speciale er forankret i socialkonstruktivistisk videnskabsteori (Berger & Luckmann, 1966). Dette afsæt har haft afgørende betydning for mine metodiske valg, hvorfor formålet med specialet dermed ikke har været at identificere årsags-virkningsforhold eller måle effekter af reformen, men snarere at undersøge, hvordan læreruddannelsesreformen forstås, forhandles og artikuleres på tekstniveau, diskursiv praksis niveau og social praksis niveau (Fairclough, 1992).

Diskursanalysen har afdækket reformens diskursive betydningsnetværk og normative formål, der artikulerer og strukturerer reformens fremstilling af læreruddannelsen, professionen samt formål og idealer for kvalitet i reformteksten (Fairclough, 1992; Laclau & Mouffe, 2001). Enkeltmandsinterviews med forskere og uddannelseslederen har givet mig adgang til institutionelle og professionsfaglige forståelser for reformen af aktive aktører i læreruddannelsens praksis, herunder; hvordan reformens intentioner og mål fortolkes af informanterne (Kvale & Brinkmann, 2015; Brinkmann & Tanggaard, 2020). Fokusgruppeinterviewet med de studerende skabte indsigt i, hvordan reformens diskursive intentioner udfoldes i praksis for lærerstuderendes uddannelsespraksis og professionsidentitetsdannelse (Brinkmann & Tanggaard, 2020; Weick, 1995). Med selvkritisk refleksion i fokus, ønsker jeg dog at problematisere følgende spørgsmål: *Producerer dette speciale legitim viden (Foucault, 1969) - og i så fald, for hvem og hvordan?* Specialets socialkonstruktivistiske forskningsforankring står i kontrast til mere positivistiske evidensidelaer, hvor viden forstås som gyldig, når den er objektiv, målbar og generaliserbar (Guba & Lincoln, 1994; Biesta, 2010). Legitim viden ville i denne forskningstradition ofte opfattes som kvantitativ, standardiseret og egnet til måling af effekt (Guba & Lincoln, 1994; Biesta, 2010). På baggrund af mine videnskabsteoretiske og metodiske valg, kan mit speciale ikke konstruere denne form for evidens, idet det hverken kan måle effekt af reformen eller dokumentere forbedring til læreruddannelsen, og dermed kan det kritiseres og ud fra evidens tilgange betragtes som mindre legitim forskning. I mit speciale søger jeg dog at producere viden i lyset af et vidensregime, hvor præmissen om kontekstnær og fortolkende viden værdsættes og bidrager med konstruktive indsigter i, hvordan reform konstrueres og legitimeres, og hvorledes professionsforståelser rekonstrueres (Jørgensen & Phillips, 1999; Foucault, 1975; Fairclough, 1992). Dermed udfordrer dette speciale evidensidealet ved at insistere på, at viden, som er situeret, refleksivt og sprogligt forankret ligeledes kan anses som legitim i uddannelsesforskning (Foucault, 1975; Fairclough, 1992; Berger & Luckmann, 1966; Biesta, 2010). Mit speciale kan bidrage med analytisk overførbarhed til lignende uddannelsespolitiske kontekster, idet specialet bidrager med viden om, hvordan magt, sprog og forståelser af reformen påvirker læreruddannelsens diskursive landskab og den uddannelsespraksis, som søges rekonstrueret i reformen (Flyvbjerg, 2006; Fairclough, 1992).

I overensstemmelse med socialkonstruktivistisk forskning, har jeg som forsker indtaget en aktiv rolle med bevidsthed om, at jeg som interviewer, analytiker og fortolker er med til at forme og konstruere den viden, specialet producerer (Brinkmann & Tanggaard, 2020; Berger

& Luckmann, 1966). Denne bevidsthed har været særdeles vigtig i udformning af mine spørgsmål i interviewene, i valg af mine teoretiske perspektiver, samt i analytiske valg (Alvesson & Sköldberg, 2018; Brinkmann & Tanggaard, 2020; Guba & Lincoln, 1994). Den eksplorative tilgang, som abduktion tilbyder (Brinkmann, 2014), har været en styrke i interviewene, hvor jeg med forskerne og uddannelseslederen kunne konstruere en fagligt kvalificeret samtale og stille kritiske opfølgende og udfordrende spørgsmål til reformen på grund af valget af semistrukturerede interviews, og samtidigt begrundet i min viden om læreruddannelsesreformen (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Efter afholdte interviews gav den abduktive tilgang mulighed for, at lade empirien samtale med teorien og vice versa (Brinkmann, 2014). Til gengæld kan valget om at strukturere meningskondenseringen ud fra de tre udvalgte temaer have begrænset fortolkningerne, som kunne drages fra empirien - for at imødekomme denne mulige begrænsning valgte jeg netop at inddrage multiple datakilder i analysen, for at nuancere de fortolkningsmæssige muligheder (Bryman, 2016).

Samlet set har jeg som forsker måtte være opmærksom på og transparent i spændingen mellem teoretisk styring og empirisk åbenhed, samt analytisk distance og åbenhed om fortolkning (Bryman, 2016; Brinkmann & Tanggaard, 2020). Dette spændingsfelt anser jeg ikke som en svaghed for specialet, men som en integreret del af specialets resultater. Dertil må det pointeres, at specialet hermed forstås som en konstruktion, der ikke blot producerer viden, men som ligeledes indgår i magtfulde diskursive strukturerer, hvor bestemte måder at tale om reform, undervisning og kvalitet konstrueres (Foucault, 1975, Fairclough, 1992; Laclau & Mouffe, 2001). Specialet konstruerer ikke målbar evidens, men derimod kontekstnær viden om de politiske, uddannelsesmæssige og diskursive vilkår, som former læreruddannelsen og professionsidentitetens udvikling, og i lyset af videnskabsteoretisk og teoretisk refleksion, må specialets resultater dermed ikke forstås som en repræsentation af sandheden om reformen, men som én mulig og velbegrundet fortolkning af, hvordan reformen artikuleres og forstås i en given kontekst (Berger & Luckmann, 1966; Bryman, 2016; Flyvbjerg, 2006).

6.0 Konklusion

I dette speciale har jeg undersøgt den aktuelle læreruddannelsesreform (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022) med udgangspunkt i følgende problemformulering: Hvilke centrale diskurser kan identificeres i læreruddannelsesreformen fra 2022, og hvordan konstruerer interessenter for læreruddannelsen mening om reformen og måden hvorpå den udføres i praksis?

Med udgangspunkt i socialkonstruktivistisk videnskabsteori designede jeg forskningsmetoden som casestudie af reformen, hvor diskursanalyse af reformteksten havde til formål at identificere reformens centrale diskurser, dernæst en tematisk analyse af interviews med en bred vifte af interessenter for læreruddannelsen, som havde til formål at give indblik i aktive aktørers meningsskabelse om den læreruddannelse, som de alle er involverede i på forskellige niveauer. Med et abduktivt forskningsdesign fik empiri og teori i dialogisk interaktion plads til interaktion, hvilket gav mig som forsker en dynamisk proces, som endte ud i en diskussion af kvalitetsbegrebet i reformen i lyset af reformen og øvrige uddannelsesforskningstilgange, for at diskutere reformen i de bredere samfunds- og uddannelsesdiskursers betydningsnetværker (Fairlough, 1992; Foucault, 1969; Laclau & Mouffe, 2001). I nærværende afsnit vil jeg præsentere de konklusioner, som kan drages fra dette forskningsarbejde.

Diskursanalysen tog udgangspunkt i Laclau & Mouffe (2001) tekstnære diskursbegreber og dertil supplerede Faircloughs (1992) tredimensionelle model til diskursanalyse som et værktøj til at diskutere reformens diskursive netværk på social- og diskursiv praksis niveau. I diskursanalysen blev tre centrale diskurser identificeret, herunder: faglighedsdiskursen, praksisdiskursen og frihedsdiskursen (jf. afsnit 5.11-5.1.5). Ved faglighedsdiskursen blev en ækvivalenskæde af 'kvalitet', 'flere timer', 'studieintensitet' og 'progression' dannet omkring nodalpunktet 'faglighed', hvilket på tekstniveau konstruerede et performancepræget diskursivt betydningsnetværk, hvor kvalitet og præstation blev konstrueret som selvfølgeligheder med lighedstegn imellem (Laclau & Mouffe, 2001; Ball, 2003). Samtidigt blev det konkluderet, at der gennem 'færre mål' og simultant fokus på fagfaglighed og praksisnære relationskompetencer i formålet for højere kvalitet, kunne antydes en social praksis (Fairclough, 1992), som kunne bekræftes i uddannelsespolitiske strømninger om opkvalificering med praksisnærhed i tæt relation, således at akademisering ikke erstatter praksisnærhed eller omvendt (Ball, 2003; Laursen, 2021; Slottved et. al (2019).

Ved praksisdiskursen blev behovet for at redefinere læreruddannelsens praktik tydeliggjort med begrundelse i det komplekse teori til praksis forhold, som på social praksis niveau (Fairclough, 1992) indlejres i en gennemgribende problematik i uddannelsesforskning, hvor kritikken af praktik var funderet i en svag kobling til den virkelige undervisningspraksis i folkeskolen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2024; Plauborg et. al 2022). Med reformens målsætning om en praksisnærhed, som implementeres i alle undervisningsfag, og hvor øvelsesbaseret undervisning har til formål at hjælpe de studerende med at styrke deres professionsidentitet, kan der på diskursiv praksis niveau (Fairclough, 1992) konkluderes en hegemoniserende praksisdiskurs. Ved praksisdiskursens gennemsyning og sammenkobling med faglighedsdiskursen ved både at inkludere idealer om udvikling af interpersonelle og relationelle kompetencer, samt øgede didaktiske færdigheder, sigtes der på diskursivt plan mod at konstruere en læreruddannelse med praksis og professionalisme i højsædet (Fairclough, 1992; Laclau & Mouffe, 2001; Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022).

Ved frihedsdiskursens vægt på ‘mindre detailstyring’ og ‘frihed til lokale toninger’ blev der konstrueret et diskursivt landskab, hvor decentralisering af magten havde til formål at tilvejebringe lokal autonomi (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). På trods af frihedsgraderne på tekstniveau viste diskursanalysen samtidigt, at den antagonistiske spænding med faglighedsdiskursen var til stede på baggrund af de samtidige mål om højere kvalitet, som kalder på en vis grad af performance fra professionshøjskolerne. Derved synliggøres reformens indlejring i den politiske diskurs om uddannelsesmuligheder og autonomi i lokalmiljøer (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021; Indenrigs- og Boligministeriet, 2021; Regeringen, 2021).

I diskursanalyse- og diskussionens afsluttende afsnit blev det diskuteret, hvorvidt øvrige centrale diskurser kunne identificeres i reformen, som enten kunne støtte eller udfordre det diskursive netværk (Fairclough, 1992; Laclau & Mouffe, 2001). I lyset Udviklingsgruppens anbefalinger (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021) til reformarbejdet, og med udgangspunkt i læreruddannelsens historiske strømning når det kommer til forskningsbaseret, diskuterede jeg hvorvidt forskningsbaseret kunne identificeres som en central diskurs i reformen. På social praksis niveau (Fairclough, 1992) vandt diskursen indpas i reformens diskursive netværk i lyset af årelange traditioner om forskningsbaseret, som reformen derved var indlejret i (Laursen, 2021; Rasmussen, 2022), men på tekstnært niveau fik denne diskurs ikke overvældende indflydelse, og dermed blev den konkluderet som en diskursiv støtte til

faglighedsdiskursen som et led i at højne kvaliteten og vidensgrundlaget for læreruddannelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022; Laclau & Mouffe, 2001).

Ved analyse og diskussion af informanternes meningsskabelse om reformen, blev Weicks (1995) teori om meningsskabelse, Foucaults (1969;1975) teori om vidensregimer og diskurser, samt Berger og Luckmanns (1966) begreber eksternalisering, objektivering og internalisering centrale teoretiske optikker for analysen, som tog udgangspunkt i temaerne; *struktur*, *praksis(nærhed)* og *kvalitet*. I temaet om *struktur* blev reformprocessens udvikling eksternaliseret (Berger & Luckmann, 1966) som en modig proces, idet adskillige kollektive forhandlinger dannede grund for reformarbejdet. Dertil konstruerede Uddannelseschefen mening funderet i professionsidentitetskonstruktion (Weick, 1995) i internaliseringen (Berger & Luckmann, 1966) af reformens artikulerede diskurs om færre mål og styrket formål for læreruddannelsen som et led i fleksibilitet i strukturen for læreruddannerne. Flere informanterne bekræftede fleksibiliteten i læreruddannelsens praksis en vinding ved reformarbejdet, men de lærerstuderende problematiserede ligeledes fleksibiliteten med en meningsskabelsesproces funderet i forvirring om manglende handlemuligheder (Weick, 1995) overfor læreruddannernes krav. Derved opstod en diskursiv kamp (Foucault, 1969) mellem læreruddannernes frihed og de lærerstuderendes restriktionsfyldte oplevelser af læreruddannelsens undervisningspraksis.

Ved temaet om *praksisnærhed* blev reformens redefineringen af praktik i læreruddannelsen internaliseret (Berger & Luckmann, 1966) som en accepteret og positiv diskurs i reformen. Dertil konstruerede Uddannelseschefen mening fokuseret på de udvundne tegn (Weick, 1995) af, at praktiklærernes meduddannende rolle konstruerer samhørighed mellem læreruddannelsen og folkeskolens praksis. Forskningsleder B nuancerede praksisnærhedsteamet ved at artikulere øvelsesbaseret undervisning som en alternativ tilføjelse til vidensregimet (Foucault, 1969) om praksisnærhed, som dermed ikke blot konstrueres af nærkontakt med praksis men ligeledes udvikling af relevante praksiskompetencer før mødet med folkeskolens praksis gennem praktikken på læreruddannelsen.

Temaet om *kvalitet* blev af informanterne funderet i adskillige ræsonnementer. Uddannelseschefen konstruerede handlingsorienteret mening (Weick, 1995) om reformens socialt organiserede udvikling kombineret med forskningsbaseret af læreruddannelsen, som legitimering (Foucault, 1969) af god læreruddannelse. Fra de lærerstuderendes synspunkt blev det konkluderet, at læreruddannelsens undervisningspraksis giver dem oplevelsen af professionsidentitets- og kompetenceudvikling ved et balanceret teori-praksis forhold. Dertil

blev en akademiseringsdiskurs internaliseret (Berger & Luckmann, 1966) i den socialt konstruerede virkelighed om læreruddannelsen, hvor reformens intentioner om højere fagligt niveau og øget videngrundlag ikke blot indebærer øget studieaktivitet fra de lærerstuderende, men i forskningsledernes og Uddannelseschefens optik ligeledes bør indebære flere forskeruddannede læreruddannere i læreruddannelsens praksis. Deri konstrueres et diverst og komplekst vidensregime (Foucault, 1969) om læreruddannelsens kvalitet i reform og praksis. Således viste analyse- og diskussionen af informanternes meningsskabelse om reformen, at deres udsagn ikke blot repræsenterer individuelle ræsonnementer, men at de legitimeres som medstyrende normer (Foucault, 1969).

Med Foucaults (1969) teori blev derved relevant at diskutere, hvilke former for vidensregimer, der prioriteres og legitimeres i den aktuelle læreruddannelsesreform. I lyset af praksisdiskursens hegemoniske magt i det diskursive netværk (jf. afsnit 5.1.4; 5.1.6), blev det konkluderet, at de øvrige centrale og supplerende diskurser fremstår som løsningsmodeller på tidligere reformarbejdes kritik, og med en simultan håndsækning til nytænkning af uddannelsespolitiske problematikker. Ligeledes blev vidensregimet (Foucault, 1969) om *kvalitet* konkluderet som komplekst og nuanceret gennem informanternes meningsskabelsesprocesser omkring læreruddannelsens reform og praksis. I dette lys valgte jeg at diskutere 'kvalitetsbegrebet' i reformen i komparativ sammenhæng med øvrige kvalitetsteorier indenfor uddannelsesforskning (Laursen, 2021; Biesta, 2010; Qvortrup, Rasmussen & Wiberg, 2017; Hattie, 2009; Kirkegaard, 2021; Plauborg et al., 2022; Klette et al., 2017; Blikstad-Balas et al., 2021).

I diskussionen af kvalitetsbegrebet i læreruddannelsen blev det konkluderet, at reformens mål om 'højere kvalitet' (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022) identificeres som en kompleks diskursiv konstruktion, som legitimeres i multiple forskningsstrømninger og vidensregimer (Foucault, 1969). Ved den evidensbaserede forskningsbaseret, som dominerede ved læreruddannelsesreformen fra 2012 (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2012), konstrueres kvalitetsbegrebet som performancepræget, målstyret og med fokus på evaluering af målbare udfald i undervisningen. Dette vidensregime for kvalitet blev konkluderet som reducerende for lærerprofessionens dynamiske, pædagogiske praksis, og positionerede lærerens rolle som teknisk udfører snarere end professionel, pædagogisk praktiker (Laursen, 2021; Rømer 2015). Dertil blev vidensregimet (Foucault, 1969) for kvalitet rekonstrueret med nyere nordisk forskning, hvor forståelsen af kvalitetssikring af undervisning

evalueres med tilføjet foki på relationelle kompetencer, professionel dømmekraft og selvreflekterende professionspraksis (Klette et. al, 2017; Kirkegaard, 2021; Plauborg et. al, 2022). Dermed positioneres kvalitetsbegrebet i reformen diskursiv magt til at legitimere, hvad god læreruddannelse er og skal være, og uanset hvilke vidensregimer reformen forankres i, konstrueres reformteksten med diskursiv magt til at konstruere og rekonstruere vidensregimer, som former, retænker og reformerer læreruddannelsen, hvor centrale diskurser om faglighed, praksis og frihed legitimeres, og hvor uddannelsens aktører er med til at forme Danmarks læreruddannelse påny.

7.0 Litteratur:

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (3rd ed.). SAGE.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

Blikstad-Balas, M., Klette, K., & Tengberg, M. (Red.). (2021). *Ways of analyzing teaching quality: Potentials and pitfalls*. Scandinavian University Press.

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. udg.). Oxford University Press.

Brinkmann, S. (2014). Doing without data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720–725.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: Empiri og teori i kvalitativ forskning* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Burn, K. & Mutton, T. 2015, "A review of 'research-informed clinical practice in initial teacher education", *Oxford Review of Education*, vol. 41, no. 2, pp. 217-233.

Børne- og Undervisningsministeriet (19.03-2024) *Aftale mellem regeringen (Socialdemokratiet, Venstre og Moderaterne) og Liberal Alliance, Det Konservative Folkeparti, Radikale Venstre og Dansk Folkeparti om folkeskolens kvalitetsprogram – frihed og fordybelse*.

Böwadt, P. R., & Vaaben, N. (2021). *Hvad skal vi med læreruddannelsen? – om teori- og praksisudfordringer i overgangen mellem læreruddannelse og profession*. Studier i læreruddannelse og -profession, 6(1), 51–72.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2022, 4. april). *Hver 10. studerende har overvejet at læse til lærer, men dropper tanken igen*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2023). *Oplevelsen af praktik på uddannelserne til lærer, pædagog, sygeplejerske og socialrådgiver*. Danmark Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2024). *Sådan kan kommunerne styrke kvaliteten af lærerstuderendes praktik*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A.L., Hammerness, K., Low, E., McIntyre, A., Sato, M. & Zeichner, K. (2017). *Empowered Educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*, John Wiley & Sons, Hoboken, New Jersey.

Danske Professionshøjskoler (2021). *Udviklingsgruppens notater: Anbefalinger til en styrket læreruddannelse*.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245.

Foucault, M. (1969). *The Archaeology of Knowledge*. Pantheon Books.

Foucault, M. (1975). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Pantheon Books.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). SAGE.

Hansén, S.-E., Lavonen, J., Sjöberg, J., Aspfors, J. & Wikman, T. (2020). Spännings- mönster i finländsk lärarutbildning – rekrytering, reform, relevans. I E. Elstad (red.), *Lærerutdanning i nordiske land*, 69-89. Universitetsforlaget.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet: Diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisningen*. Dafolo.

Indenrigs- og Boligministeriet. (2021). *Tættere på – Flere uddannelser og stærke lokalsamfund*. Regeringens Kommunikationsenhed.

Jørgensen, M. W., & Phillips, L. J. (1999). *Discourse analysis as theory and method*. SAGE.

Kirkegaard, P. O. (2021). Refleksion i professionsuddannelser. I L. H. Horn, P. M. Pedersen, & M. Georgsen (Red.), *Teori og praksis i professionsdidaktik: En bog om refleksiv praksislæring* (s. 35–48). Aalborg Universitetsforlag.

Klette, K., Hammerness, K., & Jensen, I. S. (2017). Grounding teacher education in practice around the world: An examination of teacher education coursework in teacher education programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184–197.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3. udg.). SAGE.

Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Verso.

Laursen, P. F. (2021). *Læreruddannelsens rolle i lærerprofessionens historiske tilblivelse*. Studier i læreruddannelse og -profession, 6(1)

Plauborg, H., Wieser, C., Petersen, K. B., & Laursen, P. F. (2022). *Pædagogisk Indblik 17: Lærere, der bliver i professionen*. DPU, Aarhus Universitet, & Nationalt Center for Skoleforskning. Aarhus Universitetsforlag.

Plauborg, H. (2015). *Professionalisering og lærerarbejde – et spændingsfelt mellem styring og dømmekraft*. I H. Plauborg & A. H. Henningsen (red.), *Lærerarbejde i forandring* (s. 85–102). Dafolo.

Qvortrup, L. (2018). Den professionelle lærer. *Liv i Skolen*, 4, 6–14.

Qvortrup, A., & Wiberg, M. (Red.). (2017). *Dealing with conceptualisations of learning: Learning between means and aims in theory and practice*. Sense Publishers.

Rasmussen, J. (2022). *Viden om læreruddannelsen*. DPU, Aarhus Universitet.

Regeringen. (2021, maj 27). *Stærkere lokalsamfund og 25 nye uddannelser uden for de største byer*.

Rømer, T. A. (2015). *Pædagogikkens to verdener*. Aalborg Universitetsforlag.

Skagen, K. & Elstad, E. (2020). Lærerutdanningen i Norge. I E. Elstad (red.), *Lærerutdanning i nordiske land*. Universitetsforlaget.

Slottved, M., Foged, S. K., & Nøhr, K. (2019). *Læreruddannelse i et internationalt perspektiv: En litteraturkortlægning*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Styrelsen for Forskning og Uddannelse. (2018). *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen. Ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013*. Styrelsen for Forskning og Uddannelse.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2012, 1. juni). *Reform af læreruddannelsen*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2021). *Udviklingsgruppens notater med uddybning af forslag til en nytænkt læreruddannelse*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2022). *Aftale om reform af læreruddannelsen: 13. september 2022*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2024). *Analysenotat om frafald på professionsuddannelser på velfærdsområdet*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2025, 26. marts). *Aftale om reform af de professions- og erhvervsrettede videregående uddannelser i Danmark*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Videnskabsetik.dk (01/02/2024). *De fire videnskabsetiske principper*.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. SAGE.

Weirsøe, M. (2022). *Skolen har brug for reflekterende praktikere*. Asterisk 95. Aarhus Universitet, DPU.

Weisdorf, A. K. (2020). *Læreruddannelsen i globalt perspektiv: Et komparativt studie af læreruddannelsen i Danmark, England, Finland, Holland, New Zealand, Norge, Ontario, Singapore, Sverige og Tyskland*. Danske Professionshøjskoler.

8.0 Formidlingsartikel

Kvalitetsløft i læreruddannelsen:

Hvad sker der, når reformen redefinerer og omrokerer?

I 2022 blev læreruddannelsen i Danmark renoveret påny i en omfattende reform, som sigtede efter højere kvalitet, stærk faglighed, mere praktik og mere frihed på dagsordenen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Med et fagligt løft og højere studieintensitet, så lærerstuderende ind i en hverdag med faglig progression og ambition, kombineret med en nær relation til folkeskolens praksis, blev reformen det uddannelsespolitiske bud på en rekonstrueret læreruddannelse med en stærkere professionel profil. Hvad sker der, når reformen redefinerer og omrokerer læreruddannelsen?

Af Josefine Fuglsang, stud.cand.mag, Aalborg Universitet

Formål og metodisk tilgang

I denne artikel præsenteres resultaterne af et forskningsprojekt om læreruddannelsesreformen fra 2022 med fokus på identificering af reformens centrale diskurser og interesser for læreruddannelsens meningsskabelsesprocesser omkring reformen. Med afsæt i socialkonstruktivistisk videnskabsteori (Berger & Luckmann, 1966) og kvalitativ metode (Brinkmann & Tanggaard, 2020), blev reformen analyseret og diskuteret gennem diskursanalyse med teoretiske perspektiver fra Laclau & Mouffe (2001) samt Norman Fairclough (1992), og de semi-strukturerede interviews med informanterne blev analyseret gennem Karl E. Weicks (1995) meningsskabelsesteori og Michel Foucault (1969;1972) teori om vidensregimer og diskursiv magt. I næste afsnit vil forskningsprojektets resultater blive præsenteret.

Reformens diskursive rekonstruering - under tekstligt lup

I reformteksten blev tre centrale diskurser identificeret; *faglighedsdiskurs*, *praksisdiskurs* og *frihedsdiskurs*. *Faglighedsdiskursen* blev givet betydning af nøgleord som *kvalitet*, *studieintensitet* og *progression*, og der blev sat et lighedstegn imellem flere timer og faglig præstation. Ved første øjekast kunne dette bringe flashback til 2012-reformen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2012), hvor målstyring og målbare resultater var i højsædet med mange mål som middel. Den aktuelle reform skilte sig dog fra fortidens målstyring ved at pointere *færre mål* og fokus på praksisnærhed som bærende elementer i den nye

læreruddannelse. Med denne rekalkulering af, hvordan kvalitet og faglighed opnås, får den nye reform afsæt i forskningsviden, som fremhæver vigtigheden af, at akademisering ikke erstatter praksisnærhed, men nærmere bør komplimentere hinanden (Ball, 2003; Laursen, 2021; Slottved et. al (2019).

Praksisdiskursen bidrog med en redefinering af læreruddannelsens praktik begrundet i det omdiskuterede teori-praksis forhold, som kontinuerligt præger uddannelsesdebatter (Danmarks Evalueringsinstitut, 2024; Plauborg et. al 2022). Reformens redefinering af praktikken skaber en nærmere relation til folkeskolens praksis ved implementering af praktik i alle undervisningsfag og ved samarbejde med lokale praktiklærere på folkeskolerne (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Med øget fokus på faglighed og praksis i tæt relation i læreruddannelsens praksis, styrkes formålet hermed med både fagdidaktisk-, pædagogisk- og social kompetenceudvikling for de lærerstuderende.

Frihedsdiskursen supplerede reformens retænkning ved at sammenkoble samfundspolitiske strømninger om frihed til lokalmiljøer (Regeringen, 2021; Indenrigs- og Boligministeriet, 2021) gennem nøgleord som *mindre detailstyring* og *frihed til lokale toninger*, hvilket efterlader professionshøjskolerne med frihed under ansvar. Trods frisættende ambitioner, blev det konkluderet, at det faglige kvalitetsløft udfordrer med høje ambitioner, som samtidigt stiller krav til de lokale professionshøjskolars udfoldelser.

I lyset af tidligere reformer, hvor forskningsbaseret af læreruddannelsen har været i højsædet (Rasmussen, 2022; Laursen, 2021), lægges der i den aktuelle reform ikke samme mængde af ord til dette dog fortsatte fokus for læreruddannelsen. Når der italesættes, at videngrundlaget skal styrkes, og at forsknings- og udviklingsarbejder fortsat skal iværksættes, bekræftes den diskurs om kvalitetsøgning af læreruddannelsen, som har været prioriteret i nyere tiders reformarbejder (Laursen, 2021).

Reformens diskursive rekonstruering - i interessenterne optikker

Interessenterne, som ytrede deres mening om reformen bestod af en uddannelseschef, to forskningsledere for læreruddannelsen og to aktuelle lærerstuderende på første årgang. Informanternes meningsskabelse (Weick, 1995) om reformen gav indblik i adskillige nuancer i fortolkningen af reformens intentioner. Uddannelseschefen roste processen omkring udarbejdelse af reformen, idet mange kollektive forhandlinger gav grobund for, at reformen ikke blot kunne anses som et implementeringsprojekt, men et udviklingsprojekt med mange

aktører og forskningsbidrag i samarbejdet. Reformens færre mål blev anset som et produkt af dette udviklingsprojekt, som i praksis gav læreruddannerne fleksibilitet til at forme deres undervisningspraksis. Flexibilitet for læreruddannere blev dog i praksis oplevet som forvirring for de lærerstuderende, som udtrykte bekymring for læreruddannernes arbejdsbyrde og fejlkoordinering, som anbragte de studerende i frustrerende situationer med til tider uopnåeligt høje krav. Trods det, at læreruddannelsens undervisningspraksis delte vandene, blev praksisnærhed sat i høj kurs af samtlige informanter, hvortil de lærerstuderende mente, at progressionen i praktikken var fordelagtig i at forberede dem til praksis. En forskningsleder fremhævede dog det essentielle i at forsknings- og praksisbasere læreruddannelsens undervisningspraksis ved at inkludere øvelsesbaseret undervisning med mulighed for at observere undervisningssekvenser og derefter skabe øvelsesmuligheder for de studerende i undervisningen, således at al øvelse blot foregår i mødet med praksis på folkeskolerne, men så de studerende lærer at bemærke, begribe og derefter udfolde sig i øvelsesbaseret pædagogisk praksis. Derved blev forestillingen om mere praktik sat til forhandling under intentionen om, at øvelsesbaseret undervisning kan forbedre kvaliteten af de studerendes oplevelser - både i læreruddannelsens undervisningspraksis, og i mødet med folkeskolen.

Kvalitetsbegrebet i læreruddannelsen blev kontinuerligt bragt op til rekonstruering i interessenternes meningsskabelsesprocesser. De lærerstuderende fremhævede kvalitet som læreruddannernes måde at forvalte undervisningen på: med fokus på en balance i teoripræsentation og praksisøvelser gav dem kompetenceudvikling og mod på lærerprofessionen. Kvalitet i forskningslederne og uddannelseschefens optikker udvidede kvalitetsforståelsen; med intentioner om højere fagligt niveau og øget videngrundlag som kvalitetskriterier, som ikke blot involverede de lærerstuderendes faglige niveau og øgede studieintensitet, men som ligeledes forudsatte, at et stigende antal læreruddannere burde uddannes til forskere. Kvalitetssikring af læreruddannelsens og styrke til videngrundlaget ønskes dermed imødekommet af et stigende antal læreruddanneres faglige opkvalificering. Disse forventninger udtrykkes ikke eksplicit i reformteksten, men repræsenterer derimod individuelle ræsonnementer om reformen, som med diskursiv magt (Foucault, 1969) kan implementeres i professionshøjskolernes praksis.

Kvalitetsløft løfter læreruddannelsens videngrundlag

Kvalitetsbegrebet i læreruddannelsen opnår legitim status (Foucault, 1969) ved accept i reformen, men hvordan defineres *kvalitet* og af hvem? *Kvalitetsløft* og rekonstruering af

læreruddannelsen fremhæver et kvalitetsbegreb som et komplekst og dynamisk begreb, som valideres i varierede forskningsstrømninger. Med øget fokus på performance og progression kan kvalitet i den aktuelle reform antydes at være funderet i evidensbaseret forskning (Hattie, 2009; Rasmussen, 2022; Biesta, 2010). Omvendt synes den øgede fokusering på praksisnærhed, udvikling af praksiskompetencer at kunne tendere til nyere nordiske forskningstraditioner, hvor lærerprofessionens pædagogiske, reflektive praksis kommer i højsædet (Klette et. al, 2017; Kirkegaard, 2021; Plauborg et. al, 2022). Samtidigt er det usandsynligt, at den ene kvalitetsforståelse skulle have erstattet den anden, når fokus på både; frihed i faglighed og samtidigt mål og formål at leve op til, og på; progressiv studieintensitet og reflektiv praksis. Kvalitetsbegrebet i læreruddannelsen positioneres dermed som et forskningsbaseret begreb med diskursiv magt til i samspil med reformens udtrykte ambitioner at definere, hvad god læreruddannelse er, og hvorledes den skal (re)konstrueres.

Læreruddannelsens kvalitetsløft ved 2022-reformen skaber dermed en praksis for både læreruddannere og lærerstuderende, hvor frihed og fortolkning prioriteres i samspillet med performancepræget didaktik og formålsstyret uddannelse, som kan tones efter de lokale professionshøjskolars lokale behov. Når reformen redefinerer og omstrukturerer læreruddannelsen stiller det dermed krav til kontinuerlig fokus på at styrke teori-praksis forholdet, for at øget kvalitet ikke blot medfører akademisering, men ligeledes praksisbaseret.

Litteratur:

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: Empiri og teori i kvalitativ forskning* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2024). *Sådan kan kommunerne styrke kvaliteten af lærerstuderendes praktik*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.

Foucault, M. (1969). *The Archaeology of Knowledge*. Pantheon Books.

Foucault, M. (1975). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Pantheon Books.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Indenrigs- og Boligministeriet. (2021). *Tættere på – Flere uddannelser og stærke lokalsamfund*. Regeringens Kommunikationsenhed.

Kirkegaard, P. O. (2021). Refleksion i professionsuddannelser. I L. H. Horn, P. M. Pedersen, & M. Georgsen (Red.), *Teori og praksis i professionsdidaktik: En bog om refleksiv praksislæring* (s. 35–48). Aalborg Universitetsforlag.

Klette, K., Hammerness, K., & Jensen, I. S. (2017). Grounding teacher education in practice around the world: An examination of teacher education coursework in teacher education programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184–197.

Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Verso.

Laursen, P. F. (2021). *Læreruddannelsens rolle i lærerprofessionens historiske tilblivelse*. Studier i læreruddannelse og -profession, 6(1)

Plauborg, H., Wieser, C., Petersen, K. B., & Laursen, P. F. (2022). *Pædagogisk Indblik 17: Lærere, der bliver i professionen*. DPU, Aarhus Universitet, & Nationalt Center for Skoleforskning. Aarhus Universitetsforlag.

Rasmussen, J. (2022). *Viden om læreruddannelsen*. DPU, Aarhus Universitet.

Regeringen. (2021, maj 27). *Stærkere lokalsamfund og 25 nye uddannelser uden for de største byer*.

Slottved, M., Foged, S. K., & Nøhr, K. (2019). *Læreruddannelse i et internationalt perspektiv: En litteraturkortlægning*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2012, 1. juni). *Reform af læreruddannelsen*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2022). *Aftale om reform af læreruddannelsen: 13. september 2022*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. SAGE.