

Danish University Colleges

Lærerprofessionalisme i lyset af den finske læreruddannelse

Wiskerchen, Mikkel

Publication date:
2016

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (APA):
Wiskerchen, M. (2016). *Lærerprofessionalisme: i lyset af den finske læreruddannelse*.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Lærerprofessionalisme

i lyset af den finske læreruddannelse

Teacher Professionalism

in Light of the Finnish Teacher Education Program



Mikkel Wiskerchen 201303112
Generel pædagogik, Aarhus Universitet
Vejleder: Lotte Rahbek Schou
Skrifteligt speciale, vinter 2016
Omfangskrav: maksimalt 240000 anslag
Specialets omfang: 239726 anslag

Abstract

This thesis will be a contribution to the ongoing debate about teacher professionalism and will focus on the Danish and Finnish teacher education programs. This focus will be based on a paradigm shift that was introduced with the recent reforms within both the teacher education program and the public school in Denmark, described as a movement from the 'content-oriented paradigm' to the 'result-oriented paradigm'. The movement will, according to the Ministry of Children, Education and Gender Equality and the Ministry of Higher Education and Science, emphasize the output of the teaching, understood as the teaching outcome and the interest will in this regard center on what the students are able to do – e.g. in a test. This interest on the outcome of education, is seen in connection with the Programme for International Student Assessment (PISA) on which there is an increasing political focus in Denmark. This is clearly expressed in the Danish Government's desire to be among the top five performing nations in PISA in 2020. In this context, it is interesting to highlight Finland and its teacher education program. Finland's results in PISA 2000 transformed the Finnish school system into an international success story. The Finnish teachers in this success story are emphasized as central contributors. Therefore, they also enjoy great appreciation and respect about their professional work.

This respect for the teacher's professional work is something which is sought for and mentioned in the recent Danish reforms. This thesis will take a closer look at the supposed paradigm shift and its significance for the understanding of the teacher as a professional. This understanding is identified as the 'Danish way' to search for teacher professionalism. This Danish way will be addressed through an analysis of the American science theorist, philosopher and historian Thomas Samuel Kuhn's paradigm theory, where the focus will be on understanding the core values of the content- and the result-oriented paradigm. These core values are further described and will be a part of a sociological discussion about the concept professionalism, which is focusing on the change in understanding of the teacher as a professional, and what this understanding is like in today's society.

This analysis and discussion will be the foundation for a closer look at the Danish teacher education program, where the focus will be on how the program actually qualifies the student teachers for their future professional work. This is done through the identification of what the American

professor Edmund Coen Short has described as an 'organizing theme', which is the key idea that turns a collection of courses into a coherent teacher education program. Such a coherent program does not only include technical and practical questions – but also ideological questions, whose answers, I argue, are a manifestation of the core values that can be found in the content- and the result-oriented paradigm. These paradigms are, in other words, essential to the understanding of the teacher as professional, where the Danish way to this professionalism is, according to the Ministry of Children, Education and Gender Equality and the Ministry of Higher Education and Science, achieved through core values belonging primarily to the result-oriented paradigm – as a result of the paradigm shift. This Danish way to search teacher professionalism, and in this regard also the Danish understanding of the teacher as a professional, is put into perspective through the Finnish teacher education program and the identification of its organizing theme.

This Finnish theme does, in the thesis, shed light on new perspectives on the search for teacher professionalism and the understanding of the teacher as a professional – where the fundamental perspective is a different approach to the content- and the result-oriented paradigm. The conclusion, which is reached on the basis of eight interviews conducted with teacher educators at Åbo Akademi University in Vasa, Finland, is that this different approach in Finland is characterized by the need for both paradigms, each are seen as having their own advantages and disadvantages. This view is fundamentally different from the Danish way, where the paradigm shift indicates a movement from something old and incorrect to something new and correct. As a result, of this, numerous important questions, both in the organizing of teacher education programs, and also in the teacher's daily work, are overlooked – questions which are essential in the understanding of the teacher as a true professional. As a result, the Danish way does not, contrary to current beliefs lead to professional teachers. Quite the contrary actually, as both paradigms contain important elements which are essential parts of being a professional, where in Denmark some of those parts are overlooked as a result of the focus on only the result-oriented paradigm.

Indholdsfortegnelse

1.0. Indledning	7
1.1. <i>Problemformulering</i>	9
2.0. Den betydningsfulde orientering	11
2.1. <i>Utakt</i>	11
2.2. <i>Paradigmeteorien</i>	14
2.2.1. Den normalvidenskabelige fase	15
2.2.2. Anomalier og krise	16
2.2.3. Den revolutionære videnskabelige fase	17
2.2.5. Analyse af paradigmeanalogien	18
2.3. <i>Paradigmeanalogien og folkeskolen</i>	19
2.3.1. Fra velfærdsstat til konkurrencestat	20
2.3.2. Velfærdsstaten og indholdsorienteringen	21
2.3.2.1. Den eksistentielle person	21
2.3.3. Konkurrencestaten og resultatorienteringen	23
2.3.3.1. Den opportunistiske person	24
2.4. <i>Paradigmeanalogien og lærervirket</i>	27
2.4.1. Velfærdsstatens pædagogik	28
2.4.1.1. Velfærdsstatens didaktik	29
2.4.2. Konkurrencestatens pædagogik	31
2.4.2.1. Konkurrencestatens didaktik	32
2.4.3. Takt	35
2.5. <i>Et paradigmeskift?</i>	37
3.0. Professionalisering af læreren	41
3.1. <i>De nationale mål</i>	41
3.2. <i>En profession og dens professionelle</i>	42
3.2.1. Hvorfor?	43
3.2.2. Typiske træk	44
3.2.3. Lærervirket som profession og læreren som professionel	45
3.2.3.1. Professionalisme i velfærdsstaten	46
3.2.3.2. Professionalisme i konkurrencestaten	47
3.3. <i>Legitimeringsproblemer</i>	49
3.3.1. Selvførelstelsen	50

3.3.2. Accepten fra samfundet	52
3.4. Er der tale om en professionalisering?	54
3.4.1. Den danske måde	55
4.0. Kvalificeringen af en lærer	58
4.1. Organiseringen af en læreruddannelse	58
4.1.1. Læreruddannelsens organiserende tema	59
4.2. Den danske læreruddannelse	60
4.2.1. Det danske tema	63
4.3. Den finske læreruddannelse	66
4.3.1. Det finske tema	70
4.4. I et finsk perspektiv	70
5.0. Den empiriske undersøgelses metodeovervejelser og design	73
5.1. Undersøgelsens udgangspunkt og spørgsmål	73
5.1.1. Min undren	73
5.1.2. Mit forskningsspørgsmål	74
5.2. Metodologiske overvejelser	75
5.2.1. Det semistrukturerede forskningsinterview	75
5.2.2. Mit videnskabsteoretiske grundlag	76
5.2.2.1. Min fænomenologiske tilgang	77
5.3. Forberedelse, tilrettelæggelse og udførelse af den empiriske undersøgelse	79
5.3.1. Forberedelse og tilrettelæggelse	79
5.3.1.1 Kontakt og valg af informanter	80
5.3.1.2 Interviewguiden	81
5.3.2. Udførelsen af undersøgelsen	81
5.4. Analysestrategi	82
5.4.1. Transskription	83
5.4.2. Kodning	84
5.4.2.1 NVivo	85
5.4.3. Meningskondensering	86
5.5. Den empiriske undersøgelses validitet	87
6.0. I lyset af den finske læreruddannelse	89
6.1. Fund i datamaterialet	89
6.1.1. PISA resultaternes indflydelse på orienteringen	89

6.1.1.1. En balancegang	95
6.1.1.2. Hvad er effektivitet?	97
6.1.2. Den professionelle lærer	98
6.1.2.1. Lærerens viden.....	99
6.1.2.2 Autonomiens betydning.....	101
6.1.3. Forskningsbasering af læreruddannelsen.....	102
6.2. Kan vi lære?.....	105
7.0. Konklusion.....	107
8.0. Litteraturliste.....	111
9.0. Bilag	120
9.1. Bilag 1: Mailkorrespondance med interviewperson G	120
9.2. Bilag 2: Interviewguide	123
9.3. Bilag 3: Datadreven kodning.....	128
9.4. Bilag 4: Meningskondensering af 'Orienteringen' i interviewet med A.....	130
9.5. Bilag 5: Meningskondensering af 'Orienteringen' i interviewet med B.....	140
9.6. Bilag 6: Meningskondensering af 'Orienteringen' i interviewet med C.....	151
9.7. Bilag 7: Meningskondensering af 'Orienteringen' i interviewet med D	158
9.8. Bilag 8: Meningskondensering af 'Orienteringen' i interviewet med E.....	167
9.9. Bilag 9: Meningskondensering af 'Orienteringen' i interviewet med F.....	177
9.10. Bilag 10: Meningskondensering af 'Orienteringen' i interviewet med G	191
9.11. Bilag 11: Meningskondensering af 'Orienteringen' i interviewet med H	201

1.0. Indledning

Med skolestarten sommeren 2014 åbnede 'Den nye folkeskole' – som Undervisningsministeriet benævner folkeskolen i deres korte guide til folkeskolereformen (Undervisningsministeriet, 2014). Reformen, som blev vedtaget i juni 2013, skal sikre, at folkeskolen gøres bedre ved at bygge videre på de nuværende styrker, men at man samtidig også tager hånd om de udfordringer, skolen står overfor i dag (Undervisningsministeriet, 2013).

Folkeskolereformen kan ses en del af projektet 'Ny nordisk skole', der blev igangsat af tidligere børne- og undervisningsminister Christine Antorini i foråret 2012 og er tænkt som et forandrings- og udviklingsprojekt af skoleområdet. Ifølge Antorini er det netop "... de samme mål, der var i Ny nordisk skole, som nu går igen i reformen" (Aisinger, 2013). Begrebet 'ny' er da også helt centralt, da det i tiden efter projektet blev søsat, er blevet til både en *ny* folkeskole men også en *ny* læreruddannelse, der blev vedtaget året før, i juni 2012. 'Ny' ser således ud til at være et centralt begreb i forbindelse med læreruddannelsen og folkeskolen, hvilket ikke bare er en tendens i Danmark, men også i de andre nordiske lande: Norge og Sverige, hvor det de seneste år er blevet til flere nye reformer på områderne (Steensen, 2014). Der er imidlertid et nordisk land, som på et område står uden for denne 'ny' trend – nemlig Finland. Finland har, som i de resterende nordiske lande, iværksat en reformering af folkeskolen, som forventes gennemført 2016 (Finnish National Board of Education, 2015). Men i modsætning til de andre nordiske lande, har læreruddannelsen ikke set en større reformering siden 70'erne, hvor uddannelsen blev flyttet "... from the teacher-training colleges and small-town 'teacher preparation seminaries' to the brand-new university faculties of education" (Simola, 2005, s. 461). Finland forsætter således uanfægtet med en femårig læreruddannelse, der umiddelbart ikke kan betegnes som 'ny'. Samtidig fremhæves den finske læreruddannelse som værende i særklasse hvad angår både status og ansøgning (Kansanen, 2003), og lærerne nyder også stor påskønnelse og respekt omkring deres arbejde (Simola, 2005). Den finske læreruddannelse står således i kontrast til den nye danske, hvor den seneste reform netop kan ses som en reaktion på en række undersøgelser, som alle har peget på, at læreruddannelsen mangler både status og anerkendelse (Følgegruppen for læreruddannelsen, 2012).

Denne manglende status og anerkendelse sættes i forbindelse med uddannelsens lave ansøgningstal, hvori hovedudfordringen har været, at den faldende søgning bidrog til en tiltagende frygt for en udbredt lærermangel i folkeskolen (Følgegruppen for læreruddannelsen, 2012). En anden udfordring relaterer sig til dem, som søgte og blev optaget på læreruddannelsen. I denne sammenhæng handlede det ikke så meget om antallet af unge, som søgte om optag, men snarere om de faglige forudsætninger ansøgerne havde med sig ind på læreruddannelsen (Følgegruppen for læreruddannelsen, 2012). I den nye læreruddannelse er der i denne forbindelse indført en centralt fastsat optagelseskvotient på 7,0 (Uddannelsesministeriet, 2012). Der ligger imidlertid et dilemma i disse to udfordringer, som også fremhæves i lovbemærkningerne til reformen, nemlig det, at et højere adgangskrav kan medføre en lavere ansøgning til uddannelsen (Følgegruppen for læreruddannelsen, 2012). Udfordringerne vedrørende søgning og rekruttering er således både omfattende og komplekse (Følgegruppen for læreruddannelsen, 2012). De skærpede adgangskrav til læreruddannelsen tegner imidlertid et billede af, at man fra politisk side ser det som muligt at ændre den manglende status og anerkendelse ved at gøre uddannelsen fagligt attraktiv og tiltrække flere dygtige studerende og derved også løfte det faglige niveau (Uddannelsesministeriet, 2012). "Højere krav og mere faglighed", som det hedder i reformen, hvilket "... vil sikre, at der sker en reel forhøjelse af barren for at blive lærer i folkeskolen" (Uddannelsesministeriet, 2012, s. 2). Det er da også i denne forbindelse, at man kan se læreruddannelsesreformens overordnede formål som "... en *fagligt stærkere og mere attraktiv læreruddannelse, der matcher folkeskolens behov...*" (Uddannelsesministeriet, 2012, s. 1). Folkeskolens behov uddybes i tre overordnede nationale mål, der omhandler: (1) Et øget fokus på, at alle elever bliver så dygtige de kan, at (2) betydning af social arv mindskes, og endelig at (3) tilliden til og trivslen i folkeskolen øges gennem en respekt for lærernes professionelle arbejde (Undervisningsministeriet, 2013). Tilliden til og respekten for lærernes professionelle arbejde ser i denne forbindelse ud til at søges gennem højere krav og mere faglighed i læreruddannelsen, hvilket ifølge Uddannelsesministeriet "... hæver barren for de lærere, der skal løfte *morgendagens folkeskole*" (min kursiv) (2012, s. 1).

I denne 'morgendagens folkeskole' står fagligheden også i centrum: "Læreruddannelsen er allerede forbedret, så grundstenen for en endnu bedre folkeskole er på plads" (Undervisningsministeriet, 2013). Fagligheden søges i denne forbindelse højnet af to primære årsager, nemlig for elevernes

egen skyld, men også for den nationale konkurrenceevnes: "Skal elevernes faglige niveau og dermed det faglige niveau i folkeskolen forbedres, er det centralt, at alle elever får mulighed for at udfolde deres potentiale fuldt ud, så vi kan klare os i den stigende internationale konkurrence" (Undervisningsministeriet, 2013, s. 1). Danske skoleelever ligger netop kun "... omkring gennemsnittet i OECD i dansk, matematik og naturfag, når de forlader folkeskolen (Undervisningsministeriet, 2013, s. 1). Regeringens slutmål er i denne henseende klart – de danske skoleelever skal være blandt de top-5 præsterende nationer i PISA undersøgelsen i 2020, en undersøgelse OECD netop står bag (Regeringen, 2010). Finland er i denne forbindelse igen interessant at fremhæve, da PISA undersøgelsen i 2001 forvandlede den finske folkeskole til en international succeshistorie, da resultaterne fra PISA 2000 blev offentliggjort (OECD, 2001).

Finland ser således ud til at besidde alt det, Danmark med de seneste reformer af folkeskolen og læreruddannelsen ønsker og drømmer om, nemlig: professionelle lærere, som nyder respekt omkring deres arbejde – et arbejde, der vel at mærke ser ud til at have bragt de finske skoleelever blandt toppen internationalt. Jeg mener derfor, at Finland står som en særdeles interessant synsvinkel at belyse de seneste danske tiltag i læreruddannelsen ud fra.

1.1. Problemformulering

Disse indledende refleksioner danner baggrunden for nærværende speciale og leder frem til følgende problemformulering:

- Kan Finland tilføje noget til den danske måde at søge respekt omkring lærernes professionelle arbejde?

Problemformuleringen fordrer, at jeg først og fremmest ser nærmere på den 'danske måde' at søge respekt for lærerens professionelle arbejde, hvilken jeg kort omtaler her i indledningen, men som er omdrejningspunktet for kapitel '2.0. Den betydningsfulde orientering'. Kapitlet omhandler den måde, man i velfærds- og konkurrencestaten betragter mennesket på, og hvordan denne måde spiller ind på forståelsen af læreren som faglig, pædagogisk og didaktisk kompetent. Dette kapitel danner således afsæt for kapitel '3.0. Professionalisering af læreren', hvori jeg ser nærmere på,

hvordan denne forståelse spiller ind på læreren som professionel, i hvilken forbindelse jeg netop inddrager den danske måde at søge respekt om lærerens professionelle arbejde.

Problemformuleringen fordrer desuden en komparativ vinkel, hvilken er omdrejningspunktet for kapitel '4.0. Kvalificeringen af en lærer'. I dette kapitel ser jeg først nærmere på, hvordan den danske måde at søge respekt om lærerens arbejde kommer til udtryk i læreruddannelsen, hvorefter jeg forsøger at perspektivere denne mod den finske læreruddannelse. Jeg har netop, i forlængelse af denne komparative vinkel, opholdt mig to måneder i Vasa, Finland, hvor jeg på Åbo Akademi udførte en empirisk undersøgelse omhandlende finske læreruddanneres perspektiver på den finske læreruddannelse. Denne empiriske undersøgelse behandles nærmere i kapitel '5.0. Den empiriske undersøgelses metodeovervejelser og design', og undersøgelsens fund præsenteres i kapitel '6.0. I lyset af den finske læreruddannelse'. Disse fund vil efterfølgende lede frem til specialets konklusion, hvilken vil inddrage min behandling af den danske måde at søge respekt for lærerens professionelle arbejde, og om den finske læreruddannelse i denne forbindelse kan tilføje noget.

2.0. Den betydningsfulde orientering

Dette kapitel vil, som jeg kort skriver i indledningen, tage fat på den 'danske måde' at søge en professionalisering af læreren. Dette vil jeg gøre ved først og fremmest at se nærmere på intentionerne bag de seneste reformer af folkeskolen og læreruddannelsen, da jeg ser forståelsen af læreren som professionel i relation til folkeskolen.

2.1. Utakt

Den danske læreruddannelse har til formål at kvalificere lærerne til at kunne håndtere deres kommende arbejde i folkeskolen, et arbejde der netop skal matche folkeskolens behov. Dette arbejde uddybes nærmere i 'Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen' fra 2013 (herefter benævnt lærerbekendtgørelsen af 2013), hvori det netop slås fast, at det er uddannelsens formål, at den lærerstuderende "... tilegner sig den *viden og de færdigheder*, der er forudsætningen for at kunne virke som faglig, pædagogisk og didaktisk kompetent lærer i den danske folkeskole i henhold til folkeskolens formål, jf. folkeskolelovens §1" (min kursiv) (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2013). Som Uddannelses- og Forskningsministeriet her understreger, forventes den lærerstuderende ikke kun at opnå viden og færdigheder inden for et givent fagområde (faglig kompetent), men også viden og færdigheder inden for pædagogik og didaktik. Dette er viden og færdigheder der, som det uddybes til sidst i citatet, skal være i henhold til folkeskoleloven og dens formålsparagraf – som således er bestemmende for hvad, der udgør en faglig, pædagogisk og didaktisk kompetent, eller professionel¹, lærer.

Trods dette forhold mellem læreruddannelsen og folkeskolens formålsparagraf, som her understreges i lærerbekendtgørelsen af 2013, beskriver professor og uddannelseschef for læreruddannelsen VIA University College, Elsebeth Jensen, i bogen 'Folkeskolen efter reformen' en uoverensstemmelse eller 'utakt' mellem læreruddannelsen og folkeskolen (Jensen, 2015). Som hun skriver, har der tidligere "... kunnet eksistere utakt mellem læreruddannelsens lovgrundlag og folkeskolens" (Jensen, 2015, s. 210). Men, som Jensen i denne forbindelse slår fast, er der med de seneste reformer af læreruddannelsen og folkeskolen skabt en 'takt' så at sige, da der

¹ Jeg bevæger mig ud i en diskussion af begrebet professionel i kapitel '3.0. Professionalisering af læreren', her anvender jeg dog 'en professionel lærer' synonymt med 'en faglig, pædagogisk og didaktisk kompetent lærer'.

grundlæggende har "... været overensstemmelse mellem intentioner og tiltag i de to reformprocesser" (2015, s. 210). Denne takt skyldes, at der "... i langt højere grad end tidligere er tale om samstemte reformprocesser, hvilket for eksempel ses i begrebsbrugen i de to regelgrundlag" (Jensen, 2015, s. 210). De regelgrundlag Jensen her henviser til, er henholdsvis 'Vejledning til master for kompetencemål i læreruddannelsens fag' og 'Master for forenkling af Fælles Mål'. Ifølge Jensen er der tale om samstemte reformprocesser, da "Begrebet kompetencer defineres enslydende i de to mastere for arbejdet med mål i henholdsvis læreruddannelsen og folkeskolen..." (2015, s. 210). Kompetencebegrebet for arbejdet med mål i læreruddannelsen og folkeskolen benævnes i begge regelgrundlag som arbejdet med 'kompetencemål' (Ministeriet for Videnskab, 2012; Undervisningsministeriet, 2013) – mål som første gang introduceres med reformen af læreruddannelsen.

Formålet med læreruddannelsesreformen i 2013 "... er en fagligt stærkere og mere attraktiv læreruddannelse, der matcher folkeskolens behov, er gennemsyret af almen dannelse og hæver barren for de lærere, der skal løfte morgendagens folkeskole" (Uddannelsesministeriet, 2012, s. 1). Herefter nævnes 16 punkter, som reformen skal tage hånd om, nummer et er 'Højere krav og mere faglighed'. Det er i forbindelse med ønsket om disse højere krav og mere faglighed, at de nye kompetencemål er udformet, således at de netop afspejler højere krav til, hvad de studerende skal kunne. Disse kompetencemål uddybes yderligere i det omtalte regelgrundlag: "Med kompetencemål betones de studerendes udbytte af undervisningen, det vil sige deres læringsudbytte, og interessen samler sig om det, de studerende ved afslutningen af et undervisningsforløb forventes at kunne" (Ministeriet for Videnskab, 2012, s. 1). Med kompetencemålene fokuseres således "... på, hvad den færdiguddannede lærer kan – og ikke, hvad han/hun har været igennem..." (Uddannelsesministeriet, 2012, s. 1). Der er med andre ord fokus på resultatet, hvilket også slås fast i læreruddannelsens regelgrundlag: "Styring af undervisning ved hjælp af kompetencemål udtrykker et paradigmeskift fra indholdsorientering til resultatorientering" (Ministeriet for Videnskab, 2012, s. 1) – en formulering, jeg finder interessant.

Denne paradigmeformulering går indirekte igen i reformeringen af folkeskolen året efter læreruddannelsesreformen. Kompetencemålene nævnes heri ikke direkte, i stedet introduceres de

nye forenkledede Fælles Mål. Men, dykker man ned i Jensens omtalte regelgrundlag til folkeskolen, støder man på følgende formulering: "Forenkledede Fælles Mål beskrives som *kompetencemål* for, hvad eleverne skal kunne efter endt undervisning på bestemte klassetrin" (min kursiv) (Undervisningsministeriet, 2013, s. 4). De forenkledede Fælles Mål kan altså beskrives som kompetencemål og fokus er, som man kan se, fortsat på elevernes kunnen efter endt undervisning – altså resultatet. Der er altså tale om samme kompetencemål, som introduceres med reformen af læreruddannelsen, hvorfor der i folkeskolen også må være lagt op til omtalte paradigmeskift. Således ser intentionerne bag begge reformprocesser, som Jensen også pointerer, ud til at være de samme, folkeskolereformen har da også overskriften 'Et fagligt løft af folkeskolen' (Undervisningsministeriet, 2013), i tråd med læreruddannelsens ønske om højere krav og mere faglighed.

Som jeg lagde ud med at beskrive, findes der i læreruddannelsesloven et forhold mellem læreruddannelsen og folkeskolen, hvori lærerne uddannes i henhold til folkeskolens formålsparagraf. Der er med de to seneste reformprocesser lagt op til en læreruddannelse og en folkeskole med fokus på mere faglighed, et fokus som i forlængelse af paradigmeformuleringen, netop findes i paradigmeskiftet til det 'resultatorienterede paradigme'. Jeg finder som sagt denne formulering interessant, hvilket leder mig frem til følgende spørgsmål:

- Hvilken betydning har et paradigmeskift fra det indholds- til det resultatorienterede paradigme i læreruddannelsen og folkeskolen for forståelsen af læreren som professionel?

Besvarelsen af dette spørgsmål fordrer en opdeling i underspørgsmål, som vil blive præsenteret og besvaret løbende i dette kapitel. Først og fremmest vil et teoretisk fundament at arbejde videre ud fra være nødvendigt, hvorfor jeg i første omgang vil se nærmere på spørgsmålet:

- Hvad dækker paradigmebegrebet over?

Jeg vil i besvarelsen af dette spørgsmål se nærmere på paradigmeformuleringen som en analogi, altså et forsøg på at beskrive og forklare intentioner og tiltag i reformenerne, ved at tage

udgangspunkt i paradigmebegrebet (Analogi, 2015). Det må med dette udgangspunkt være muligt at finde frem til 'paradigmeanalogiens' nærmere betydning, ved at beskrive og forklare paradigmebegrebet. Ideen er med andre ord, at hvis to ting har en række væsentlige ligheder tilfælles, som det netop antydes med paradigmeanalogien, må alt hvad jeg kan analysere mig frem til om det ene, også gælde for det andet. Jeg vil derfor i det følgende afsnit redegøre for paradigmebegrebet.

2.2. Paradigmeteorien

I min redegørelse af paradigmebegrebet vil det være logisk at tage udgangspunkt i ophavsmanden til teorien bag dette begreb – nemlig den amerikanske videnskabsteoretiker, -filosof og -historiker Thomas Samuel Kuhn og hans paradigmeteori.

Kuhn offentliggjorde sin kontroversielle paradigmeteori i bogen 'The Structure of Scientific Revolutions', der udkom første gang i 1962. Indtil udgivelsen af denne bog havde den herskende opfattelse af videnskab været, at forskere i deres daglige arbejde handlede efter strenge regler og metoder for udførelsen af eksperimenter, indsamlingen af data og forklaringen af fænomener, med henvisning til grundlæggende naturlove og teoretiske hypoteser (Pedersen S. A., 1995). Holdt forskerne sig til disse regler og metoder, ville de med stor sikkerhed nå frem til ny og mere sikker viden (Pedersen S. A., 1995). På denne måde mente man, at den videnskabelige viden udviklede sig hen imod en sandere, mere omfattende og mere objektiv beskrivelse af virkeligheden. Fremgangen var garanteret gennem den videnskabelige metode, som enten tilføjede nye sandheder til bestanden af gamle, sikrede en stigende tilnærmelse til sandheden og/eller korrigerede tidligere fejl (Bird, 2011). Den videnskabelige viden var således den mest pålidelige og sikre form for viden, man overhovedet kunne opnå (Pedersen S. A., 1995). Videnskabens udvikling blev set som en rationel proces og de fejl, der eventuelt kunne opstå, skyldtes primært forskernes egne fejltagelser, og ikke fejl i de videnskabelige metoder, fejlene skulle således forklares psykologisk og ikke erkendelsesteoretisk (Pedersen S. A., 1995). Det er almindeligt at kalde denne opfattelse af videnskaben for den positivistiske (Pedersen S. A., 1995).

Kuhns paradigmatheori var som nævnt kontroversiel – det var den, da den var et radikalt opgør med den positivistiske videnskabsopfattelse. Kuhn påpegede nemlig, at nye teorier ikke kom tættere på sandheden end tidligere, at der ingen objektivitet er givet at vurdere sandhed ud fra, i hvilken forbindelse han introducerede paradigmebegrebet (Pedersen S. A., 1995). Kuhn påpegede desuden, at den videnskabelige udvikling ikke var så ensartet og kumulativ, som det kom til udtryk i positivismen. Videnskab bestod i stedet af skiftevis 'normal-' og 'revolutionære videnskabelige' faser, adskilt af en krise som opstod, når tilliden til den normalvidenskabelige fases evne til at løse særligt bekymrende problemer, kaldet 'anomalier', blev tabt (Pedersen S. A., 1995).

Jeg vil i denne redegørelse af paradigmatheorien tage udgangspunkt i disse faser og bevæge mig fra den normalvidenskabelige fase mod dens anomalier og krise, hvilken fører mig videre til den revolutionære videnskabelige fase. Jeg vil, for at uddybe centrale pointer i faserne, inddrage et eksempel fra videnskabens historie på et paradigmeskift, nemlig skiftet fra det geocentriske til det heliocentriske verdensbillede.

2.2.1. Den normalvidenskabelige fase

I 'The Structure of Scientific Revolutions' introducerer Kuhn som nævnt paradigmebegrebet, hvilket er et nøglebegreb til at beskrive hans nye opfattelse af den videnskabelige udvikling (Pedersen S. A., 1995). Løseligt kan paradigmer defineres som alment anerkendte videnskabelige resultater, som for en tid giver en gruppe forskere, hvad Kuhn benævnte, 'exemplars' (Pedersen S. A., 1995). Disse exemplars dækker over "... concrete problem-solutions that students encounter from the start of their scientific education, whether in laboratories, on examinations, or at the ends of chapters in science texts" (Kuhn, 1970, s. 187). Exemplars kan på dansk oversættes til 'mønster-eksempler' på videnskabelige problemer og deres løsninger (Pedersen S. A., 1995). Der er med andre ord tale om eksemplariske tekster fra den videnskabelige litteratur, som danner et mønster for, hvorledes forskere skal løse konkrete videnskabelige problemer. Disse mønster-eksempler indlæres under forskerens uddannelse og fører til, at forskeren kommer til at opfatte virkeligheden på en bestemt måde, som bliver bestemmende for det daglige videnskabelige arbejde (Pedersen S. A., 1995). En forsker, som arbejder inden for et bestemt paradigme, vil derfor anskue verdenen på en bestemt

måde, som er dikteret af paradigmet, hvorfor man netop kan sætte spørgsmålstejn ved objektiviteten.

Et paradigme er ikke noget en enkelt forsker ser verden igennem, et paradigme "... is what the members of a scientific community share, and, conversely, a scientific community consists of men who share a paradigm" (1970, s. 176). Videnskab er således en gruppeaktivitet, hvor paradigmet er bestemmende for ikke bare gruppens opfattelse af virkeligheden, men også deres fag, dets metoder og således også standarderne for gyldighed, hvorfor Kuhn også satte spørgsmålstejn ved arbejdet mod en mere og mere sand viden (Pedersen S. A., 1995). Da man kan sætte spørgsmålstejn ved objektiviteten, må der netop heller ikke findes objektive kriterier for, hvordan man kan afgøre, om en hypotese er sand eller falsk – en sådan vurdering afhænger nemlig af paradigmet (Pedersen S. A., 1995). Et paradigme giver således en gruppe et engagement i og opmærksomhed mod noget bestemt i forlængelse af dets måde at anskue verden på. På den anden side giver det også de værktøjer, som er forudsætningen for problemernes løsning, i kraft af de tidligere nævnte mønster-eksempler.

Det er løsningen af disse problemer, Kuhn kalder for normalvidenskab, hvilken består i at finde og løse problemer, som inden for paradigmet anses for vigtige (Pedersen S. A., 1995). Kuhn sammenligner i denne forbindelse den normalvidenskabelige aktivitet med 'puzzles' eller gåder, hvis løsning dækker over en "... special category of problems that can serve to test ingenuity or skill in solution" (1970, s. 36). I den normalvidenskabelige fase uddybes og forfines paradigmet således, både teoretisk og eksperimentelt, ved at løse de gåder eller problemer, som paradigmet opdager.

2.2.2. Anomalier og krise

Efterhånden som paradigmet lader sig komme til udtryk på en stadigt finere og dybere måde, vil dets problemer, uregelmæssigheder eller anomalier blive stadigt flere og større. Et klassisk eksempel på sådanne anomalier er den polske astronom Nikolaus Kopernikus' observationer, som påpegede en række problemer og unøjagtigheder ved det geocentriske verdensbillede. Kopernikus arbejdede på flere måder uhyre traditionelt med udgangspunkt i den geocentriske måde at opfatte verden på – et paradigme. Hans observationsinstrumenter og -metoder var altså de samme, som

havde tjent astronomer gennem århundreder (Knudsen, 2015). Anomalierne kom således til syne som følge af "... the background provided by the paradigm. The more precise and far reaching that paradigm is, the more sensitive an indicator it provides of anomaly and hence of an occasion for paradigm change" (Kuhn, 1970, s. 65).

Kopernikus påviste således anomalier ved det paradigme, som accepterede, at det var solen, som bevægede sig rundt om den ubevægelige jord, og der opstod en krise i paradigmet. En sådan krise bliver "... an occasion for paradigm change", som Kuhn understreger i citatet ovenfor, hvilken netop finder sted, når tilliden til et paradigmes evne til at løse problemer mistes (Bird, 2011) – i dette tilfælde det geocentriske verdensbilledes manglende evne til at forklare Kopernikus' observationer. Anomalierne kunne kun løses ved at sidestille Jorden med de øvrige planeter i solsystemet og i stedet placere solen som dette systems centrum, hvorum planeterne drejer (Knudsen, 2015) – altså en fuldstændig ny måde at anskue verden på – et nyt paradigme.

2.2.3. Den revolutionære videnskabelige fase

Det er således disse særligt bekymrende anomalier, som først kan føre til en krise i det normalvidenskabelige arbejde, hvilken giver anledning til, og et behov for, nye forklaringer. Disse nye forklaringer kan vise sig så markant anderledes fra den tidligere måde at anskue verden på, at der bliver tale om formuleringen af et helt nyt paradigme – herved befinder vi os i den revolutionære videnskabelige fase. Dette betyder imidlertid ikke, at enhver afvigelse fra det normale vil føre til en krise i et paradigme (Kuhn, 1970). En reaktion på anomalier vil i starten stå svagt, det var, for at fortsætte eksemplet med Kopernikus, først mange år efter hans opdagelser, at det lykkedes den italienske filosof, fysiker og astronom Galileo Galilei at popularisere Kopernikus' heliocentriske verdensbillede (Pedersen O. , 2014). De forskellige elementer i det nye paradigme skal først opbygges, men efterhånden som disse udvikles, vil paradigmet begynde at true det gamle som et egentligt alternativ (Pedersen S. A., 1995). Når dette alternative paradigme bliver en stor nok trussel for det gamle, vil der opstå et modsætningsforhold mellem de to paradigmer, der på mange måder vil ligne tilstandene under en revolution (Pedersen S. A., 1995). Galileis tilslutning til det heliocentriske verdensbillede skabte da også en voldsom røre hos Den Katolske Kirke, som i 1616 besluttede at sætte både det heliocentriske verdensbillede og Kopernikus' bog herom på listen over

forbudte ideer og bøger (Knudsen, 2015). De to parter kunne med andre ord ikke forstå hinanden, simpelthen fordi deres paradigmer netop er bestemmende for, hvordan de forstår og fortolker virkeligheden (Pedersen S. A., 1995).

2.2.5. Analyse af paradigmeanalogien

Med udgangspunkt i ovenstående redegørelse og omtalte paradigmeanalogi, må anvendelsen af paradigmebegrebet til at beskrive og forklare intentionerne bag de seneste reformer af læreruddannelsen og folkeskolen dække over:

1. En ændring eller bevægelse inden for områderne.
2. Grundlæggende forskellige måder at opfatte disse områder på.
3. Et engagement i og opmærksomhed mod løsningen af bestemte problemstillinger, hvilke skal ses i forlængelse af måden at opfatte området på.

Der markeres med paradigmeanalogien, i forlængelse af punkt 1 ovenfor, en ændring eller bevægelse inden for læreruddannelsen og folkeskolen, der, som allerede nævnt, beskrives som et skifte til det resultatorienterede paradigme. Dette paradigme må, i overensstemmelse med punkt 2, indeholde en måde at anskue læreruddannelsen og folkeskolen på, som er grundlæggende forskellig, fra den måde der kommer til udtryk i paradigmeanalogiens 'indholdsorienterede paradigme'. Følger jeg dette ræsonnement, må den utakt, Jensen beskriver i læreruddannelsens- og folkeskolens lovgrundlag, skyldes, at både det indholdsorienterede paradigme og det resultatorienterede paradigme gør sig gældende på disse områder. Der ligger netop med reformen og det omtalte paradigmeskift af læreruddannelsen og folkeskolen op til, at rette fokus mod det ene af disse to paradigmer – nemlig det resultatorienterede, hvorigennem *takten* opnås.

Dette besvarer imidlertid kun dele af kapitlets indledende spørgsmål og rejser samtidig, i forlængelse af min klarlægning af utakten, også spørgsmålet om paradigmernes nærmere betydning. Jeg kan kun, hvad fremgår af punkt 3, sige, at paradigmernes grundlæggende forskellige måde at opfatte læreruddannelsen og folkeskolen på, vil give et engagement og en interesse imod at finde og løse problemer, som inden for det givne paradigme anses som vigtige. Jeg kan endnu

ikke sige noget om signifikansen i paradigernes opfattelse af disse problemer. Jeg er med andre ord interesseret i at besvare spørgsmålet:

- Hvilket værdigrundlag dækker henholdsvis det indholds- og det resultatorienterede paradigme i paradigmeanalogien over?

Det vil i forbindelse med min behandling af dette spørgsmål være givende først og fremmest at se nærmere på de to paradigmers værdigrundlag, i relation til folkeskolen. Det mener jeg, da det for det første altid er mere overskueligt at se nærmere på én ting ad gang. For det andet ligger folkeskolen, i lærerbekendtgørelsen, som en betingelse, der skal være opfyldt i læreruddannelsen – uddannelsen forbereder læreren til sit virke i forhold til folkeskolen. Folkeskolen er med andre ord forholdets første niveau, hvoraf afdækningen af dette niveau vil kaste lys over det næste – hvorfor jeg har delt besvarelsen af ovenstående underspørgsmål op i to niveauer:

- Første niveau: Afdækning af det indholds- og resultatorienterede paradigme i relation til folkeskolen.
- Andet niveau: Med udgangspunkt i første niveau afdækkes det indholds- og resultatorienterede paradigme i relation til lærerens virke.

2.3. Paradigmeanalogien og folkeskolen

Når man, som jeg, ønsker at se nærmere på den ændring, der med paradigmeanalogien lægges op til inden for folkeskolens formålsparagraf, er professor i komparativ politisk økonomi ved Copenhagen Business School Ove Kaj Pedersen en person, som det er vanskeligt at komme udenom. Pedersen og hans begreb 'konkurrencestaten', hvilket var en del af en større analyse af det danske samfund, som han redegjorde for i bogen af samme navn, der udkom i 2011, er nemlig blevet en central del af debatten om folkeskolen og dens ændrede formål².

² En hurtig søgning på www.folkeskolen.dk giver for eksempel følgende overskrifter: 'Skoleleder: Vi vil ikke uddanne soldater til konkurrencestaten' og 'Ødelægger konkurrencestaten danskfaget og hele folkeskolen?', hvilke i den grad ligger op til debat. Endelig kan konferencen 'Konkurrencestatens krav om dannelse – dannelse i uddannelsessystemet' også nævnes, hvori konkurrencestaten, som man kan se, var udgangspunktet for selve debatten på DPU i 2013.

2.3.1. Fra velfærdsstat til konkurrencestat

Begrebet konkurrencestat bygger på påstanden om, "... at verdensøkonomien i dag er anderledes end for blot 25 år siden, og at ændringerne også har haft betydelige konsekvenser for dansk økonomi og politik" (Pedersen, 2011, s. 9). Årsagen til disse ændringer finder Pedersen i, hvad han beskriver som "... overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat" (2011, s. 187). Det er i forbindelse med overgangen til konkurrencestaten, at Pedersen slår ned på forskellige "... konsekvenser [denne] har ført med sig", heriblandt konsekvenserne for folkeskolens formålsparagraf (2011, s. 9). Pedersens analyse af konkurrencestaten omhandler således ikke kun ændringer i økonomi og politik, som man ellers skulle tro, men også:

... hvordan der i Danmark fra begyndelsen af 1990'erne udvikles reformer, der søger at påvirke den enkeltes interesser, og som fra slutningen af 1990'erne også søger at påvirke hans eller hendes normer og holdninger. Det omhandler konkurrencestatens menneskesyn og vil vise, at konkurrencestaten ikke bare har med politik og økonomi at gøre, men også indebærer forandringer i den politiske kultur og i de værdier, dansk fællesskab siges at hvile på (2011, s. 169).

Pedersens analyse ser således også nærmere på forandringerne i den politiske kultur, hvilket han gør ved at følge udviklingen i værdierne 'subjekt' og 'fællesskab'³. Disse værdier dækker over de grundantagelser, som ligger bag argumenterne i den politiske debat (Pedersen O. K., 2011). Den politiske kultur henviser i denne henseende til noget mere generelt, nemlig en flerstemmighed af disse værdier, som i bestemte perioder karakteriserer et lands institutioner (2011). Den institution hvor forandringer i den politiske kultur (flerheden af værdier) og derigennem definitionen af subjektet og fællesskabet tydeligst kommer til udtryk, er ifølge Pedersen i diskussionen om folkeskolens formål (2011). Man finder netop i folkeskolens formål forbindelsen mellem den handle måde et samfund ønsker at have som resultat og udgangspunkt i omgangen med det enkelte individ (subjektet) og fællesskabet som helhed; en omgang Pedersen i ovenstående citat beskriver

³ Pedersen følger fire forskellige værdier; styremiddel, ret, subjekt og fællesskab, hvoraf jeg i dette speciale stiller skarpt på de to sidste.

som et menneskesyn. Jeg vil i de følgende afsnit med udgangspunkt i velfærds- og konkurrencestatens menneskesyn trække tråde til henholdsvis det indholds- og det resultatorienterede paradigme og underbygge dette ved, undervejs, at henvise til de tre analysepunkter i afsnit '2.2.5. Analyse af paradigmeanalogien'.

2.3.2. Velfærdsstaten og indholdsorienteringen

Udviklingen af velfærdsstaten beskriver Pedersen som et politisk kulturelt projekt baseret på ønsket om en bedre tilstand efter mellemkrigstidens og Anden Verdenskrigs forbrydelser (2011). Den politiske diskurs var entydig – aldrig mere økonomiske recessioner som i 30'erne og aldrig mere så store økonomiske og sociale uligheder, at ideologier som fascisme og nazisme igen fik grobund (Pedersen O. K., 2011). Den politiske kultur var som følge af dette baseret på en moralsk eller eksistentiel anskuelse af fremtidens menneske (Pedersen O. K., 2011).

2.3.2.1. Den eksistentielle person

Grunden til, at det netop var det eksistentialistiske menneskesyn, som blev det mest udbredte i vesten efter mellemkrigstiden og Anden Verdenskrig, finder man i dets insisteren på subjektets ansvarlighed over for sig selv, sine handlinger og sit liv – hvilket netop fremstod som svaret på de svigt og uhyrligheder tiden efter krigen havde afsløret (Holm, 2009). Tiden skabte således grobund for en moralsk og eksistentiel anskuelse på mennesket, en anskuelse som fandt almen opbakning og blev omsat til en politisk kultur og gennem denne fandt vej ind i folkeskolen (Pedersen O. K., 2011) – i overensstemmelse med analysen af paradigmeanalogiens punkt 1.

Velfærdsstatens forståelse af subjektet kommer tydeligt til udtryk i folkeskoleloven af 1975, hvori der skete en forskydning⁴ i retning af den enkelte, der nu gradvist anskues som en person, der skal udstyres med en personlighed, der nu "... forstås som en kulturel, moralsk og åndelig 'størrelse'" (Pedersen O. K., 2011, s. 178) – som i analysen af paradigmeanalogiens punkt 2, når fodnote nummer fire tages in mente, således at der er tale om en *forskydning* fra nationalstaten mod

⁴ At Pedersen anskuer det som en forskydning skyldes, at hans analyse af udviklingen inden for det danske samfund, ikke kun tager udgangspunkt i ændringen fra velfærds- til konkurrencestaten. De sidste 160 års politiske kulturhistorie beskriver han som en udvikling fra nationalstaten, over velfærdsstaten, til konkurrencestaten, hvor jeg i dette speciale tager udgangspunkt i de to sidste.

velfærdsstatens eksistentiale fokus. Eksistentiaismen fokuserer på den enkelte og den enkeltes frihed og mulighed for at vælge, hvorfor det enkelte menneske kan engagere sig i verden og derigennem give verdenen og livet en mening, der er helt op til den enkelte selv (Holm, 2009). Heraf udspringer eksistentiaismens fremhævelse af den enkeltes ansvarlighed imidlertid også. Idet mennesket er frit, kan det selv vælge, hvad det vil stille op med sit liv, og fordi det selv har valget, er det selv ansvarligt (Holm, 2009). Det handlede således ikke kun om det enkelte menneskes frihed og mulighed for at realisere sit eget unikke liv, men også hvad der udgør et ansvarligt eller nærmere det 'gode' liv, hvori den førnævnte kulturelle, moralske og åndelige størrelse netop optræder. Det er nemlig i ønsket om det gode liv, at den enkeltes personlighed bliver central for velfærdsstatens forståelse af uddannelse, hvilket kommer til udtryk i 'Den Blå Betænkning'. Heri beskrives det, at det er skolens "... opgave at fremme alle muligheder for, at børnene kan vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker", og i denne forbindelse netop lægge "... vægt på kulturelle, moralske og åndelige værdier" (Den Blå Betænkning, 1960, her citeret fra Pedersen O. K., 2011, s. 178).

Velfærdsstatens forståelse af fællesskabet skal ses i relation til denne forestilling af subjektet. Det handler nemlig ikke kun om det enkelte menneskes frihed og mulighed for at realisere sit eget unikke liv, men også hvordan dette liv realiseres i et fællesskab med andre mennesker. Disse andre mennesker skal netop have samme muligheder som en selv for at realisere deres unikke liv, hvorfor andres værdighed og ret til beskyttelse skulle erkendes af alle, herunder også staten, som grundlag for fremtidens gode samfund (Pedersen O. K., 2011). Demokrati og demokratisering er derfor i centrum i forbindelse med forståelsen af fremtidens samfund, en forståelse hvorigennem den enkelte ses som både ansvarlig og medansvarlig for andre mennesker og derigennem samfundets (eller fællesskabets) realisering (Pedersen O. K., 2011). Gennem demokratiet, ikke bare som styreform, men som holdning, blev den enkelte medansvarlig for realiseringen af samfundet – hvilket også kommer til udtryk i folkeskolens formålsparagraf i dag: "Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (Undervisningsministeriet, 2014).

Resultatet blev velfærdsstatens eksistentielle men demokratisk betonedede menneskesyn, en forestilling om mennesket som noget unikt, i kraft af den enkeltes personlighed, og at dets beskyttelse lige som dets værdighed, gennem det demokratiske sindelag, skulle erkendes og anerkendes af alle. Denne forestilling beskriver Pedersen som idealet om "... den eksistentielle person" (2011, s. 179) – velfærdsstatens menneskesyn. Det er i forbindelse med dette menneskesyn, at den enkelte i egenskab af at være uerstattelig (som en person) med en personlighed, der skal skabes, bliver folkeskolens formål. Dette udgangspunkt kommer for eksempel til udtryk i folkeskoleloven af 1993, hvilken netop ønsker at fremme "... kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs *personlige udvikling*" (min kursiv) (Thejsen, 2009).

Folkeskolen skal, som citatet ovenfor understreger, være rettet mod et specielt indhold, som sikrer elevens personlige udvikling. Denne personlige udvikling må nødvendigvis også være rettet mod idealet om den eksistentielle person, så børnene vokser op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker, der kan deltage i et demokrati – hvilket stiller krav til indholdet i skolen. Velfærdsstatens menneskesyn giver således, som i analysens punkt 3, et engagement i og opmærksomhed mod løsningen af bestemte problemstillinger – hvorfor man i folkeskolen er *orienteret* mod *indholdets* betydning.

2.3.3. Konkurrencestaten og resultatorienteringen

Bevæggrunden til bevægelsen mod konkurrencestaten skal findes i internationale begivenheder og begyndte i 1993, da Bill Clinton tiltrådte som USA's 42. præsident og indvarslede en ny verden (Pedersen O. K., 2011). Clinton udtalte, at der fremover skulle fokuseres langt mere på international konkurrence, og efterfølgende oprettedes et utal af handelsaftaler verden over, hvormed globaliseringen og den internationale konkurrence blev sluppet løs (Pedersen O. K., 2011).

Det er i denne globalisering og internationale konkurrence, velfærdsstaten og idealet om den eksistentielle person løber ind i problemer og er blevet gjort medansvarlig for nogle af de anamolier, for at anvende Kuhns terminologi, der var kendetegnende for den danske økonomi i 70'erne (Pedersen O. K., 2011). Det var netop 70'ernes økonomiske krise der, ifølge Pedersen, indvarslede

overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat som følge af en række anomalier: staten satte sig i gæld, inflationen galoperede, renten steg til historiske højder og med den; arbejdsløsheden (Pedersen O. K., 2011). Statens anerkendelse og beskyttelse af den enkelte, for eksempel gennem kompensation i tilfælde af en sådan arbejdsløshed, viste sig umulig at finansiere som følge af globaliseringen og den internationale konkurrence (Pedersen O. K., 2011). Velfærdsstaten så med andre ord ikke ud til at føre frem mod fremtidens gode samfund, subjektet handlede imod den demokratiske forståelse af fællesskabet og formåede ikke at blive medansvarlig for realiseringen af dette. Den enkelte realiserede enten kun sig selv eller overlod helt realiseringen til fællesskabet og dermed sig selv til velfærdsstaten og dens goder (Pedersen O. K., 2008) – der var enten tale om for megen individualisme eller for lidt fællesskabsforpligtigelse.

På den ene side kom 70'ernes krise således til at fremstå som den sorte begivenhed, der gjorde det klart, at danskerne ikke handlede som forventet og ikke formåede at indfri drømmen om fremtidens gode samfund (Pedersen O. K., 2011). På den anden side fremhæves krisen også som det øjeblik, hvor nøden fik danskerne til at stå sammen på en ny måde, som bragte økonomien på fode igen (Pedersen O. K., 2011). Det var netop under denne krise, at den danske befolkning "... efter jordskredsvalget i 1973, Socialdemokratiets sammenbrud i årene fra 1979 til -82, Schlüterregeringens magtovertagelse i 1982, fastkurspolitikken i 1983, kartoffelkuren i 1986 og de store arbejds konflikter i 1985 og 1987 endelig viste sit sande jeg – gennem loyaliteten over for fællesskabet" (Pedersen O. K., 2008, s. 31). Frem blomstrede en ny forestilling om fremtidens samfund, og krisebevidstheden førte til, at sammenholdet om at bringe økonomien på fode igen var stort. Således blev 70'erne synonym med befolkningens nyfundne loyalitet over for fællesskabet og tiden med de tiltrængte forandringer, hvorfor velfærdsstaten blev synonym med økonomisk krise (Pedersen O. K., 2011). Dette skabte betingelserne for en ny forståelse af subjektet og fællesskabet – konkurrencestatens menneskesyn.

2.3.3.1. Den opportunistiske person

Udgangspunktet for den nye forståelse af subjektet og fællesskabet blev, ifølge Pedersen, den samfundsøkonomiske forklaring, hvor økonomien er i centrum, og hvor fokus er på, om noget fremmer eller hæmmer økonomiens konkurrenceevne i den globale økonomi, Clinton indledte

(2011). Denne samfundsøkonomiske forklaring er i sig selv ikke en ny, den har længe været tilstede inden for både arbejdsmarkedsuddannelserne og erhvervsuddannelsessystemet (Pedersen O. K., 2011). Det nye var imidlertid, at velfærdsstaten i den åbne internationale økonomi ikke kunne bevares i dens oprindelige form, i forlængelse af det nye fokus på konkurrenceevne. Derfor baseres konkurrencestaten på ideen om fuld udnyttelse af alle produktive potentialer, hvormed ungdomsuddannelserne også blev inddraget som en måde at fremme den nationale økonomis konkurrenceevne (Pedersen O. K., 2011). Der er i konkurrencestaten, sagt med andre ord, tale om en ny måde at forstå blandt andet folkeskolen på – som i min analyse af paradigmeanalogiens punkt 1.

Denne inddragelse kommer til udtryk i forlængelse af den kritik, der ramte uddannelsesområdet omkring 90'erne, en kritik som netop skal ses i relation til den internationale konkurrenceevne og økonomi. Først var IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), som i 1991 publicerede en læseundersøgelse, der viste, at danske elever ikke skrev eller læste så hurtigt eller så godt som andre landes elever (2011). Senere fulgte PISA (*Programme for International Student Assessment*), der blev foretaget af OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*), der bekræftede og understregede den første undersøgelse: danske elever præsterede ikke blandt toppen internationalt (Pedersen O. K., 2011). Dette må siges at være et centralt problem, når samfundet nu ønsker at udnytte alle produktive potentialer maksimalt, og kritikken på uddannelsesområdet blev specifikt rettet mod idealet om den eksistentielle person. Dette ideal blev set som en direkte årsag til folkeskoleelevernes dårlige resultater, hvilket for eksempel kommer til udtryk i professor og direktør for Center for Strategisk Uddannelsesforskning ved Institut for Uddannelse og Pædagogik Niels Egelunds oplæg til Globaliseringsrådet i 2005:

Hvis man ser nærmere på formålene [i folkeskolen], er det iøjnefaldende, at *kundskaber og færdigheder* fylder ret lidt i forhold til det, man traditionelt betegner som 'elevernes alsidige personlige udvikling'. Det nævnes ikke, at folkeskolen har til formål at *forberede eleverne til at kunne klare sig i det videre uddannelsessystem eller i beskæftigelse*, ligesom forudsætninger for *livslang læring* ikke nævnes (min kursiv) (2005, s. 1).

Denne kritik fandt vej ind i folkeskoleloven af 2006, videreført i den omtalte reformering af folkeskolen i 2014, hvis formålsparagraf først og fremmest slår fast, at folkeskolen, skal "... give eleverne *kundskaber og færdigheder*, der forbereder dem til *videre uddannelse* og giver dem *lyst til at lære mere...*" (min kursiv) (Undervisningsministeriet, 2014). Heri findes konkurrencestatens forståelse af subjektet, før var personen noget i sig selv, den uerstattelige, nu er personen imidlertid blevet bærer af en interesse, noget ved sig selv (Pedersen O. K., 2011). Før skulle folkeskolen udstyre personen med en personlighed, nu skal personen udstyres med kundskaber og færdigheder, så denne interesse kan realiseres, både for personens egen skyld, men også for fællesskabet gennem uddannelse (Pedersen O. K., 2011). Der er altså, som i analysens punk 2, tale om en grundlæggende anderledes måde at opfatte folkeskolen på.

Det er i forbindelse med subjektets erhvervelse af disse færdigheder og kundskaber, at man skal se konkurrencestatens forståelse af fællesskabet, for som Egelund i citat ovenfor slår fast, er disse til for at forberede eleven. En forberedelse, der, som nævnt i forbindelse med den samfundsøkonomiske forestilling, nu sættes i forbindelse til samfundets konkurrenceevne, som Ole Vig Jensen, undervisningsminister i 1997, netop slår fast i rapporten 'National kompetenceudvikling': "Uddannelse er en helt afgørende forudsætning for erhvervslivets konkurrenceevne..." eleven "... skal bibringes en forståelse for, at det at lære skal sidestilles med at arbejde" (Undervisningsministeriet, 1997, her citeret fra Pedersen O. K., 2011, s. 171). Fællesskabet i konkurrencestaten findes med andre ord gennem arbejde.

Denne nye forståelse af subjektet og fællesskabet, betegner Pedersen som idealet om den opportunistiske person (2011) – konkurrencestatens menneskesyn. Der er i dette menneskesyn tale om en person, som lader sig motivere af incitamenter (for eksempel de velfærdsgoder som den enkelte tidligere kunne vælge at overlade sig helt til) og har til mål at realisere sin egen nytte, ved at blive kvalificeret til et arbejde (hvormed individualismen nu bliver gjort positiv i relation til fællesskabet). Mennesket ses altså som et rationelt væsen, der er underlagt behov og interesser, og som først er frit, hvis det kan gøre disse behov og interesser gældende, hvorigennem den enkelte også bliver gjort medansvarlig for realiseringen af fællesskabet, ved gennem sit arbejde at øge nationens konkurrenceevne (Pedersen O. K., 2011).

Folkeskolen får således i konkurrencestaten til opgave at motivere den enkelte til at betragte sig selv som medansvarlig for udviklingen af de færdigheder og kompetencer, der ses som essentielle i deres fremtidige arbejde. Konkurrencestatens menneskesyn giver, således som i velfærdsstaten og i min analyses punkt 3, et engagement i og opmærksomhed mod løsningen af bestemte problemstillinger – folkeskolen er i denne forbindelse *orienteret* mod specifikke *resultater*.

Jeg har i ovenstående søgt at belyse, hvordan velfærds- og konkurrencestaten og de respektive menneskesyn er relateret til henholdsvis det indholds- og det resultatorienterede paradigme i folkeskolen. Pedersens analyse peger, gennem diskussionen om folkeskolens formål, på en forskydning i den politiske kultur, hvilket betyder, at man er gået fra at vægte idealet om den eksistentielle person, hvilken skulle udstyres med en personlighed, der gjorde den enkelte i stand til at kunne begå sig i et demokratisk fællesskab. Til i stedet at vægte idealet om den opportunistiske person, som skulle udstyres med en række færdigheder og kompetencer, hvormed den enkelte kunne sikre fællesskabet gennem arbejde.

2.4. Paradigmeanalogien og lærervirket

Det indholds- og det resultatorienterede paradigme ser ud til at være af essentiel betydning for lærernes virke, da det netop indeholder perspektiver på opdragelse, uddannelse og undervisning i folkeskolen – altså pædagogikkens og didaktikkens genstandsfelt. Viden og færdigheder inden for pædagogik og didaktik er i lærerbekendtgørelsen af 2013 netop nævnt som to af de tre forudsætninger for at kunne virke som professionel lærer i den danske folkeskole. At det netop er pædagogikken og didaktikken, jeg specifikt retter fokus imod, når faglighed også beskrives som en central forudsætning, skyldes, at jeg ser pædagogikken og didaktikken som essentielt for alle lærere – uanset linjefag. Jeg mener med andre ord, at dette fokus tjener en generel diskussion af lærernes virke, og ikke for eksempel blot biologilærerens.

I ønsket om at afdække paradigmernes betydning for lærernes virke, vil jeg i analysen af paradigmeanalogiens andet niveau vende interessen mod det indholds- og det resultatorienterede paradigmes betydning for pædagogikken og didaktikken. Dette gør jeg, som beskrevet i afsnit '2.2.5.

Analyse af paradigmeanalogien', med udgangspunkt i paradigmeanalogiens første niveau – hvorfor Pedersens begreber velfærds- og konkurrencestat igen inddrages.

2.4.1. Velfærdsstatens pædagogik

I velfærdsstatens pædagogik kommer personligheden, ifølge Pedersen, "... til at stå som omdrejningspunktet for *dannelsen* og som objekt for pædagogikken..." (min kursiv) (Pedersen, 2011, s. 179). Pædagogikken har påfaldende få fagudtryk (Schnack, 2000), men her støder vi på et, som spiller en central rolle, nemlig dannelsen.

Dannelsen står centralt i velfærdsstatens pædagogik, dette er et begreb som (meget) kort beskrevet⁵ har sin oprindelse i den kontinentale uddannelsestradition. Dannelsesbegrebet er skabt som en dansk oversættelse af det tyske ord 'Bildung', som bygger på en forståelse, der opfatter mennesket som 'bildsam', altså plastisk eller formbart, hvilket indebærer en tro på, at mennesket kan lære at tænke og handle moralsk (Larsen L. L., 2005). Dannelsen omhandler med andre ord både en udvikling og formning af mennesket, hvilken er bestemt af den måde, hvorpå vi tænker, føler og vil noget. Der er nemlig aldrig tale om dannelsen i 'løs vægt' så at sige, men om dannelsen af nogen: den enkelte, i forhold til noget: idealet om den eksistentielle person. Når man således ser nærmere på, hvad pædagogikken skal føre til, er det vigtigt at være bevidst om, at de svar man giver er normative (Kristensen, 2011a) – altså baseret på værdier om, hvordan noget bør være eller opføre sig.

Den kontinentale uddannelsestradition tager således udgangspunkt i, at arbejdet med mennesker er en proces med en retning og et formål – som det ofte har været formuleret i den tyske dannelsesstradition, er et menneske ikke noget man fødes som, det er noget, man dannes til (Schnack, 2011). Denne forståelse af personligheden som omdrejningspunkt for dannelsen åbner op for to fortolkninger af personen og personligheden – den psykologiske og den filosofiske (Pedersen O. K, 2011). I begge er personen ophævet i kraft af sin uerstættelighed, enten som i den

⁵ En dybere diskussion af dannelsesbegrebet er ikke dette afsnits hensigt, jeg ønsker at fremhæve den normative side af begrebet. For en god diskussion af dannelsesbegrebets bredere betydning henviser jeg i stedet til Schou, L. R. (2013). Dannelsesbegrebet: Et tidssvarende begreb?. In Pahuus, M. *Dannelse i en læringstid*. Aalborg: Aalborg Universitets Forlag.

psykologiske fortolkning, en der skal skabes gennem ydre påvirkninger eller som, i den filosofiske fortolkning, en der er uerstattelig i sig selv og skal hjælpes på vej og oplyses om denne uerstattelighed (Pedersen O. K., 2011). Pedersen binder i hans analyse velfærdsstaten sammen med den filosofiske tilgang, hvilket han begrundes i den danske teolog og filosof Knud Ejler Christian Løgstrups sondring mellem oplysning og uddannelse, hvilken er central i "... udviklingen af den moderne danske pædagogik..." (2011, s. 180).

2.4.1.1. Velfærdsstatens didaktik

Pedersen spørger sig selv "... hvilke redskaber skal udvikles for at danne en person med en personlighed?" (2011, s. 179). Pædagogikkens objekt får således en betydning for de metoder og teorier, læreren kan anvende i forbindelse med opdagelsen og løsningen af problemstillinger i sit virke. Løgstrups sondring er i denne forbindelse af central betydning, da lærerens opgave i skolen blev at *oplyse* den enkelte elev "... om den tilværelse vi har med og mod hinanden, ... om samfundets indretning og historiens gang, om naturen vi er indfældet i med vort åndedræt og stofskifte, om universet vi er indfældet i med vore sanser" (Løgstrup, 2005). Dette beskrev Løgstrup som tilværelsesoplysning, hvormed der er tale om dannelse af den enkelte via oplysning om de alment gældende bestemmelser ved at være menneske, herunder tilliden til og anderkendelsen af andre (Pedersen O. K., 2011).

Denne dannelse kunne kun ske i forlængelse af den filosofiske fortolkning – netop ved at læreren anerkender den enkelte elev som noget, vedkommende endnu ikke er, men som altid havende potentiale til (Pedersen O. K., 2011). Af samme grund var det vigtigt at inddrage den enkelte elev i sin egen udvikling, hvorfor dannelse gennem motivation og udveksling af synspunkter gennem dialog blev centrale redskaber eller metoder i skolen (Pedersen O. K., 2011). Gennem sådanne metoder ville skolen *uddanne* den enkelte til at kunne "... deltage i demokratiet eller til at tilegne sig kundskaber for arbejdslivet" og gøre det muligt at deltage i samfundet (Pedersen, 2011, s. 180-181). Læreren skulle gennem metoderne således bibringe eleverne den nødvendige viden hertil i overensstemmelse med idealet om den eksistentielle person. Men, som Løgstrup i denne forbindelse slår fast, må man forstå "... at formålet med skolen er oplysning, så vi ikke af vort samfunds karakter af arbejdssamfund lader os forlede til at reducere skolens formål til at være

uddannelse. Uddannelse i skolen er et afkast, som tilværelsesoplysningen giver” (Løgstrup, 2005, s. 3). Folkeskolen sættes således i et reservat, hvor man fokuserer på skolen for livet og ikke arbejdslivet (Pedersen O. K., 2011).

Jeg er i dette afsnit igen inde på endnu et af pædagogikkens få fagudtryk – nemlig didaktikken, den del af pædagogikken som har til opgave at give vejledning for undervisningen, altså et vigtigt element i lærerens virke. Didaktikbegrebet stammer fra græsk, hvor det senere bliver et låneord i latin: didactica, didáskein, hvilket netop betyder at undervise eller belære, at blive belært eller lære og at lære af egen tilskyndelse (Larsen L. L., 2015). Didaktik omhandler således undervisning og læring og er et begreb, som oftest optræder i forbindelse med den omtalte kontinentale uddannelsestradition (Schnack, 2000). Derfor retter didaktikken også opmærksomheden mod, *hvorfor* der skal læres det indhold, der skal læres (Larsen L. L., 2015), et spørgsmål, som netop begrundes normativt i forlængelse af velfærdsstatens ideal om den eksistentielle person. Som jeg beskrev i afsnit '2.2.1. Den normalvidenskabelige fase', er et paradigme bestemmende for en gruppes opfattelse af virkeligheden og derigennem også standarderne for gyldighed, hvormed kravet til gyldighed i velfærdsstatens didaktik, i forlængelse af denne normativitet må blive intentionaliteten (Larsen L. L., 2015). Undervisningen legitimeres altså gennem dens rettet, dens sigte med andre mennesker, det handler om at ville noget med nogen, om noget (Larsen L. L., 2015). Dette kan illustreres ved den tyske filosof og pædagog Johann Friedrich Herbart's didaktiske treklange, som beskriver en synergi mellem: indholdet (det 'noget' der skal læres), den lærende og læreren (Larsen L. L., 2015). Det er i forbindelse med denne didaktiske treklange og intentionaliteten, jeg mener, det indholdsorienterede paradigme kan forstås. Der rettes nemlig en særlig opmærksomhed på lærerens kriterier for indholdsvalg i planlægningen af hendes undervisning, hvori det normative vægtes højt som udgangspunkt for valget af dette indhold (Larsen L. L., 2015).

Det indholdsorienterede paradigme dækker således over en pædagogik og en didaktik, som er filosofisk og dannelsesorienteret, en orientering som blandt andet vægter overvejelser om undervisningens indhold højt⁶. Således står intentionaliteten i forlængelse af idealet om den

⁶ At jeg skriver 'blandt andet' skyldes, at jeg er velvidende om, at der er tale om en meget forsimplet forståelse af den kontinentale pædagogik og didaktik. Jeg ønsker i kapitlet at fremhæve på hvilken måde indholdet står centralt i det indholdsorienterede paradigme og jeg henviser derfor, for en nærmere uddybning af dette indhold, til den tyske

eksistentielle person centralt for lærerens virke, der som beskrevet finder sin gyldighed i den normative begrundelse af undervisningsindholdets betydning for dannelsen af den enkelte elev. Samtidig er det vigtigt at understrege, at det ikke er lærerens opgave bare at fylde indhold på tomme elever, læring er i sig selv ikke målet, men midlet til at opnå den personlighed, der både skulle skabes men som sagt også anerkendes. Her foreligger netop, hvad der ofte omtales som det pædagogiske paradoks, formuleret af den tyske professor i almen pædagogik Dietrich Benner og omhandler det tilsyneladende selvmodsigende i: "At opfordre den opvoksende til noget, som han – endnu – ikke kan, og at anerkende ham som en, han – endnu – ikke er" (von Oettingen 2001, s. 11, her citeret fra Pedersen O. K., 2011, s. 181). Pedersen fremhæver paradokset som tidstypisk for velfærdsstatens pædagogik (2011).

2.4.2. Konkurrencestatens pædagogik

Med idealet om den opportunistiske person, peger Pedersen på, at en ny pædagogik er i støbeskeen (2008). Denne nye pædagogik er centreret omkring, at individerne skal være faglig kompetente, så de kan være til rådighed for arbejdsmarkedet, og de skal være arbejdsdygtige, så de mere effektivt og kvalificeret kan konkurrere med andre landes arbejdskraft (Pedersen O. K., 2011). Endelig skal den enkelte være medansvarlig for at opnå dette, så han eller hun ivrigt og motiveret kan deltage i udviklingen af deres egen arbejdsevne og arbejdslyst (Pedersen O. K., 2011). Det er altså ikke længere tale om den filosofiske fortolkning af personligheden, men i stedet den psykologiske, hvor personen, som beskrevet tidligere, skal skabes gennem ydre påvirkninger – i hvilken forbindelse man skal se idealet om den opportunistiske person.

Konkurrencestatens menneskesyn kan netop kun opnås ved at anderkende den enkelte som 'en tom skal' der besidder interesser, men ikke færdighederne til at realisere disse (Pedersen O. K., 2011). Det bliver her lærerens opgave at overdrage de kompetencer og færdigheder, som der fører til personlighedens virkeliggørelse. Eleven anderkendes altså ikke længere som noget, han eller hun er i sig selv, som i den filosofiske fortolkning af personligheden – men noget han eller hun endnu ikke er. Det er i denne forbindelse at Pedersen kalder den nye pædagogik for rationel, da den har et

dannelsespædagog og didaktiker Wolfgang Klafki. Klafki beskæftiger sig netop, i forlængelse af dannelsen, forstået som den enkeltes indførelse i kulturens fælles værdier og forberedelsen til et frit liv i fællesskab med andre frie mennesker, med betydningen af det undervisningsindhold eleverne møder i skolen (Schou, 2013).

praktisk formål – nemlig at mobilisere den enkelte (2011). Velfærdsstatens pædagogik fokuserede, som Egelund beskrev, ikke på de nødvendige kundskaber og færdigheder for denne mobilisering, og den daværende regering placerede også ansvaret for de dårlige resultater på denne pædagogik:

Det skyldes, at folkeskolen i en årrække har lagt for lidt vægt på faglighed og resultater. Hvert år forlader omkring 10.000 børn skolen uden at kunne læse tilstrækkelig godt. De er blandt dem, der kan få vanskeligst ved at klare udfordringerne i det globale samfund (Globaliseringsrådet, 2005, s. 1).

Det var i folkeskolen den såkaldte 'rundkredspædagogik' som herskede, en pædagogik hvor man bare sidder sammen og snakker om tingene uden egentlig at nå frem til noget som helst. Hermed blev velfærdsstatens pædagogik i den grad sat i kontrast til både faglighed og konkurrencedygtighed, af den daværende statsminister Anders Fogh Rasmussen, som anvendte begrebet under sin åbningstale til folketinget i 2003 (Rasmussen A. F., 2003). Det er i denne forbindelse, Pedersen pointerer, at folkeskolen nu trækkes ud af det reservat, den som tidligere nævnt blev sat i, og at det bliver pædagogikkens opgave at uddanne til arbejde og til arbejdslivet (2011).

2.4.2.1. Konkurrencestatens didaktik

Pædagogikkens objekt bliver således uddannelse af den enkelte, et objekt som skal ses i forlængelse af den psykologiske fortolkning af personligheden. Fortolkningen spiller dermed, som den filosofiske, ind på de metoder og teorier læreren anvender for at danne, eller i dette tilfælde uddanne, personen. Pedersen beskæftiger sig kun overfladisk med disse metoder og teorier og nævner i hans bog ikke didaktikken med et ord⁷. Pedersen beskriver dog, hvordan troen på den opportunistiske person vandt frem på universiteterne i England og USA (2011, s. 23). I England begyndte denne tro først at komme til udtryk i uddannelsesmæssige sammenhænge og bredte sig

⁷ Pedersen beskæftiger sig i bogen 'Konkurrencestaten' med bevægelsen fra velfærdsstat til konkurrencestat og ser først og fremmest nærmere på bevægelsens betydning for det danske samfunds økonomi og politik – han er jo professor i komparativ politisk økonomi. I bogens kapitler slås ned på forskellige konsekvenser af denne bevægelse heriblandt i folkeskolen – derfor vil jeg heller ikke klandre Pedersen for, at han kun overfladisk behandler pædagogikken og ikke nævner didaktikken med et ord. Jeg finder det dog i denne forbindelse nødvendigt at udbygge og ikke bare underbygge Pedersens perspektiver som i foregående afsnit.

senere til USA og via USA til overnationale organisationer, såsom OECD (Buus, 2010). Jeg mener således ikke, at det er urimeligt at sige, at forståelsen af konkurrencestatens didaktik skal findes i den angloamerikanske uddannelsestradition⁸.

Denne tradition tog sin begyndelse i England, hvor der fra 80'erne blev satset stærkt på, hvad man omtalte som 'School Effectiveness', hvor spørgsmålet om 'What works?' blev det foretrukne inden for uddannelsesforskningen og dermed også for udviklingen af metoder og teorier til undervisningen (Rasmussen, Kruse, & Holm, 2007b). Traditionen er med andre ord interesseret i undervisningens *hvordan*. En interesse hvorved man vedkender, at der findes metoder som uanset målgruppen, fagligt indhold og institutionel kontekst, er mere effektive end andre – altså dem, *der virker* (Rasmussen et al., 2007b). Med de metoder der virker, tænkes ikke på hvilken som helt virkning, de metoder der virker, er dem, som fører til, at eleverne opnår bedre resultater, i forhold til mål der opsættes for deres læring, altså metoder som fremmer effekten af en given undervisning (Rasmussen et al., 2007b).

Startskuddet til sådanne mål i Danmark finder man i forbindelse med den såkaldte F2000-gruppe, som foreslog, at der i folkeskolen blev udarbejdet overfaglige læseplaner (Thejsen, 2009). Disse læseplaner skulle opdeles i forløb, hvori de faglige forventninger til eleverne blev præciseret, og der skulle indføres fælles mål for undervisningen og individuelle læringsmål for eleverne (Thejsen, 2009). I dette forslag finder man afsættet til 'Klare Mål', et projekt som daværende undervisningsminister Margrethe Vestager satte i gang i foråret 2001 (Thejsen, 2009). Med Klare Mål blev der indført bindende slutmål for undervisningen i forbindelse med de Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder (CKF'er) (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015). Disse CKF'er udtrykker mål for elevernes udvikling af kundskaber og færdigheder og skulle sikre, at der blev fastsat "... mål for undervisningen både generelt og på den enkelte skole..." men også, at det

⁸ Den opmærksomme læser har sikkert bemærket, at jeg tidligere skrev, at didaktikbegrebet kun fandt anvendelse i den kontinentale uddannelsestradition. Jeg vælger dog her, for sammenligningens skyld, at anvende didaktikbegrebet i forbindelse med den angloamerikanske uddannelsestradition, velvidende at det ikke anvendes på samme måde her (Schnack, 2000). Jeg forsøger i stedet at få forståelsen af didaktik i konkurrencestaten til at matche den forståelse man finder i den angloamerikanske uddannelsestradition og begrebet curriculum. Curriculum omhandler netop, som didaktik, vejledning for undervisningen og læring, men ses i samspil med et komplekst sæt af faktorer, som betinger denne undervisning og læring hvilke er centret omkring indholdsbestemmelser i relation til udvikling og ydre påvirkninger (Schnack, 2000).

blev muligt at evaluere om "... udbyttet [af undervisningen] svarer til de fastsatte mål" (Undervisningsministeriet, 2001, s. 77) – altså en central del af lærernes virke.

Således står resultater, i forbindelse med opnåelsen af disse målbeskrivelser, centralt for kravet til gyldighed i konkurrencestatens didaktik – undervisningen legitimeres gennem dens evne til at sikre ønskede resultater. Dette giver, i forlængelse af den psykologiske fortolkning af personligheden, selvsagt en interesse mod effekten af ydre påvirkninger, der kan lede frem mod disse resultater. Effektivitet udtrykker i denne forbindelse noget om kvaliteten af en given metode og dens evne til at skabe resultaterne på en sikker måde (Buus, 2010). Der er med andre ord fokus på en universel og objektiv viden omkring hvilke metoder, der skal tages i brug, hvis de bedste resultater skal opnås med en tilfredsstillende sikkerhed (Buus, 2010). Denne tilfredsstillende sikkerhed skal helst anslås gennem det randomiserede kontrollerede forsøg, der anses for at give den højeste evidens for en metodes effekt (Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, 2013). Det latinske begreb *evidens* har sit modstykke i det engelske *evidence*, som oftest bliver oversat med ordet bevis, her skelnes dog på engelsk mellem *proof* og *evidence* (Skaftnesmo, 2012). Hvor *proof* står for et logisk eller matematisk bevis, står *evidence* derimod for at have et empirisk belæg (Skaftnesmo, 2012). At basere noget på evidens betyder således, at man understøtter med de bedste, mest pålidelige og relevante, tilgængelige informationer (Kemp, 2012).

I det resultatorienterede paradigme står elevernes tilegnelse af kompetencer og færdigheder således centralt i forlængelse af idealet om den opportunistiske person. Derfor fokuseres der i lærerens virke også på undervisningens resultater i forlængelse af centralt fastlagte mål for deres læring, mens måderne disse resultater skal opnås på, søges gennem uddannelsesforskningen og spørgsmålet om 'What works?'. Paradigmet dækker over en pædagogik og didaktik, som er psykologisk og uddannelsesorienteret, en orientering som vægter viden om undervisningsmetoders effekt højt. Derfor findes kravet til undervisningens gyldighed i dens evne til at sikre de ønskede resultater hos eleverne, forstået som opnåelsen af på forhånd definerede kompetencer og færdigheder, en gyldighed man netop finder i den evidensbaserede viden om metoder og deres effekt. Det er i denne forbindelse, Pedersen formulerer, hvad han omtaler som konkurrencestatens nye pædagogiske paradoks, der omhandler det, "... at anerkende eleven som noget han altid er

(uvidende, men egennyttig), og at lære ham noget, som er i hans egen interesse (færdigheder for at blive vidende) (her som en parafrase over Dietrich Benner, citeret fra von Oettingen 2001, s. 11) (Pedersen, 2011, s. 194). Lærerens opgave bliver med andre ord at fylde indhold på eleverne, der er bærere af en interesse, der skal realiseres for elevens egen, men også fællesskabets skyld – læreringen er blevet et mål i sig selv, hvilket Egelund omtaler som livslang læring i citatet på side 25.

2.4.3. Takt

Som jeg beskrev i afsnit '2.2.1. Den normalvidenskabelige fase', giver et paradigme en gruppe, her tolket som samfundet, et engagement i og opmærksomhed mod noget bestemt i forlængelse af dets måde at anskue verden på. Jeg har i ovenstående, gennem paradigmeanalogiens første og andet niveau, søgt at afdække det indholds- og det resultatorienterede paradigme i relation til folkeskolen og lærerens virke, for herigennem at se nærmere på paradigmernes forskellige måde at opfatte disse områder på. Dette har jeg gjort med hjælp fra velfærds- og konkurrencestatens menneskesyn, da jeg gennem disse kunne belyse samfundets skiftende engagement i og interesse mod at løse forskellige problemer, som inden for samfundet anses som vigtige. Jeg mener derfor, at jeg i ovenstående afsnit har belyst værdigrundlaget i henholdsvis det indholds- og det resultatorienterede paradigme – en belysning, jeg har opsummeret i tabel 1 nedenfor:

	Velfærdsstaten	Konkurrencestaten
Subjektet	Dannelse	Uddannelse
Fællesskabet	Demokrati	Arbejde
	Den eksistentielle person	Den opportunistiske person
	Det indholdsorienterede paradigme	Det resultatorienterede paradigme
Pædagogikken	Fokus på det filosofiske og dannelsen	Fokus på det psykologiske og uddannelsen
Didaktikken	Kravet til gyldighed: Intentionalitet og normativitet	Kravet til gyldighed: Det virker mod centralt fastsatte mål
	Undervisningens 'hvorfor'	Undervisningens 'hvordan'

Tabel 1: Det indholds- og det resultatorienterede paradigmes værdigrundlag.

Som jeg indledningsvist i dette kapitel beskrev, havde de seneste reformprocesser af folkeskolen og læreruddannelsen en fælles hensigt, de søgte netop *takt* gennem introduktionen af kompetencemål, hvilke markerede et skifte fra det indholds- til det resultatorienterede paradigme. Det lyder uskyldigt at flytte fokus fra undervisningens indhold mod undervisningens resultater, men som jeg har undersøgt i ovenstående, ligger der i denne formulering to vidt forskellige værdigrundlag – der er med andre ord tale om betydningsfulde orienteringer. Der er ingen tvivl om, at den politiske kultur i dag vægter det resultatorienterede paradigme højt, dette er netop hensigten bag både folkeskole- og læreruddannelsesreformen – hvilket især kommer til syne i markeringen af denne vægtning som et paradigmeskift. Et sådant paradigmeskift signalerer netop, som eksemplet med Kopernikus, Galilei og Den Katolske Kirke, at det nye paradigme er bedre til at opdage problemstillinger i folkeskolen og give lærerne de redskaber, der skal til for at løse disse.

Opdagelsen af problemet har jeg været inde på: det indholdsorienterede paradigme formåede ikke at imødekomme samfundets nye krav, der opstod i forlængelse af den nye globale orden og den internationale konkurrence. Denne konkurrence inddrog netop uddannelsessystemet som et led i ønsket om fuld udnyttelse af de produktive potentialer, i hvilken forbindelse de danske eleveres resultater i PISA 2000 var en katastrofe (Ravn, 2012). Disse resultater blev netop set som et udtryk for, at de produktive potentialer i folkeskolen kunne udnyttes bedre. PISA-chokket rystede folkeskolen og den politiske debat i sin grundvold – hvordan kunne et så velfinansieret skolesystem som det danske levere så middelmådige resultater (Ravn, 2012)?

Dette spørgsmål søgte 'Det komparative studium af indholdet i læreruddannelserne i Canada, Danmark, Finland og Singapore' (herefter omtalt som 'det komparative studie') i 2010 et svar på. Studiets tre sammenligningslande er netop valgt ud fra resultaterne i PISA, hvor Canada, Finland og Singapore netop ligger blandt top-3 (Rasmussen, Bayer, & Brodersen, 2010). I dette studium blev indholdet i den danske læreruddannelse sammenlignet med indholdet i læreruddannelserne i henholdsvis Canada, Finland og Singapore. Studiet ser nærmere på, hvilken viden de lærerstuderende introduceres for og erhverver i deres studietid og tager i denne forbindelse udgangspunkt i, at lærerne spiller en afgørende rolle for elevernes udbytte af skolen. Konklusionen, som nås på baggrund af en analyse af litteraturen, der anvendes under uddannelsen til lærer i de

respektive lande, er, at det i alle fire gør sig gældende, at de tydeligt er orienteret imod netop uddannelse til professionsudøvelsen som lærer (Rasmussen et al., 2010). Derudover er det der i studiet omtales som 'professionsviden' den dominerende vidensform for læreren i alle uddannelserne (Rasmussen et al., 2010) – men det er også i denne vidensform, at de adskiller sig. Den danske læreruddannelse består af, hvad man i studiet betegner som en filosofisk orienteret professionsviden (Rasmussen et al., 2010). Dette er ikke tilfældet i hverken Canada, Finland eller Singapore, hvor den er evidensbaseret (Rasmussen et al., 2010). Det komparative studie sætter med andre ord den danske læreruddannelse i forbindelse med det indholdsorienterede paradigme, mens uddannelserne i Canada, Finland og Singapore er kendetegnet ved det resultatorienterede.

Problemstillingen og dens løsning er således identificeret: eleverne skal score flotte resultater i PISA og det resultatorienterede paradigme, og dets evidensbaserede viden er vejen dertil. Der søges, som jeg skriver i afsnit '2.1. Utakt', en takt mellem folkeskolen og læreruddannelsen, gennem et paradigmeskift mod det resultatorienterede paradigme. I det resultatorienterede paradigme trækkes der på psykologien og den empirisk målbare effekt af metoder, hvilket, ligesom i det indholdsorienterede paradigme, giver en optagethed af indholdet – dog på en helt anden måde (Larsen L. L., 2015). Hvor kravet til gyldighed i det indholdsorienterede paradigme var intentionaliteten og den normative begrundelse af indholdet, er dette begrundelser, som i det resultatorienterede paradigme er overladt til andre end læreren, og læreren forventes ikke at tage kritisk stilling hertil. Således rettes der med skiftet til det resultatorienterede paradigme et fokus mod objektiviteten som det vigtigste for den professionelle lærer – en orientering mod resultatet og en anvendelse af den evidensbaserede viden, som med største sandsynlighed vil føre frem til de ønskede resultater.

2.5. Et paradigmeskift?

Jeg mangler imidlertid stadig at se nærmere på *betydningen* af paradigmeskiftet fra det indholds- til det resultatorienterede paradigme for forståelsen af læreren som professionel. For en indledende betragtning er kampen mellem det resultatorienterede paradigmes fokus på uddannelse og det indholdsorienteredes fokus på dannelse fortsat uafgjort – en betragtning som til tider ser ud til at blive overset. Almen dannelse er fortsat en central del af folkeskolens formålsparagraf, og formålet

med læreruddannelsesreformen har i denne forbindelse også været at matche folkeskolens behov, hvorfor den skal være "... gennemsyret af almindelse...", som Uddannelsesministeriet selv understreger (2012, s. 1). OECD og PISA, selv om disse ikke er nævnt i formålsparagraffen, er imidlertid centrale elementer i de seneste reformprocesser og står stærkt i den politiske kultur i dag.

Når man således stiller et uddannelsespolitisk problem og dets løsning op, som jeg har gjort i ovenstående afsnit, virker det naivt at holde fast i det indholdsorienterede paradigme, da det netop har ført til de problemstillinger, som nu identificeres som følge af konkurrencestaten. Hvad man i denne forbindelse imidlertid skal huske på er, at sådanne problemstillinger altid vurderes ud fra et paradigme, der som beskrevet giver en bestemt måde at anskue verden på. Jeg mener i denne forbindelse, at eksemplet med Kopernikus, Galilei og Den Katolske Kirke er ganske godt at fremhæve igen. Dette eksempel illustrerer netop den overseelse, som kommer til udtryk ved at kalde på et paradigmeskift. Eksemplet tegner et billede af en gammel og grundlæggende forkert opfattelse af 'noget' helt centralt for en given videnskab – astronomiens forkerte opfattelse af hele dens genstandsfelt. Denne gamle og skæve opfattelse bliver over en længere periode afløst af et revolutionerende, nytænkende og bedre alternativ inden for astronomien, nemlig en korrekt placering af solen som det punkt hvorom planeterne drejer. Spørgsmålet er imidlertid, hvordan dette 'noget' ser ud inden for uddannelsesforskningen – spørgsmålet er komplekst og omhandler god uddannelse. Et spørgsmål som der, ifølge den hollandske uddannelsesteoretiker Gert Biesta, ikke er mangel på meninger omkring, især fordi det er vanskeligt at være imod god uddannelse (2011). Men spørgsmålet bør dog ikke omhandle, om man er for eller imod god uddannelse, men derimod hvad der udgør god uddannelse, og hvordan vi bliver i stand til at diskutere og udvikle vores tanker om god uddannelse (Biesta, 2011) – en diskussion, et paradigmeskift til det resultatorienterede paradigme vil forstumme.

Den objektive viden i det resultatorienterede paradigme stiller netop krav om saglighed og en uafhængighed af personlige og subjektive forhold. En sådan viden har på sin vis en gavnlig effekt, eftersom den gør det muligt at indgå i diskussioner på basis af faktuelle data, snarere end antagelser og holdninger om, hvad der kunne være tilfældet. Der opstår imidlertid problemer, hvis uddannelsespolitiske beslutninger udelukkende baseres på objektiv viden (Biesta, 2011). Hvor man

altid i forbindelse med sådanne beslutninger kan trække på faktisk empirisk viden, kan det der bør gøres aldrig udledes logisk af, hvad der er tilfældet (Biesta, 2011). Man kan med andre ord ikke se på, hvordan noget er og deraf udlede, at det så også bør være sådan – man slutter fra deskriptive udsagn til normative, fra er til bør. Som en konsekvens af denne overseelse følger, hvad Biesta omtaler som det tekniske og normative validitets problem (2011). Den tekniske validitet beskæftiger sig, som validitet almindeligvis gør, med spørgsmålet om, hvorvidt vi måler det, vi har til hensigt at måle, en måling Biesta sætter i relation til målingernes normative validitet. Denne har at gøre med spørgsmålet om, hvorvidt vi måler, hvad vi værdsætter, eller hvorvidt vi blot måler det, vi med lethed kan måle og således ender med at værdsætte det, vi måler, det vil sige det, vi kan måle (Biesta, 2011). Dette er en overseelse, som ifølge Biesta har forårsaget en præsentationskultur, hvor midler bliver mål i sig selv, således at mål og indikatorer på kvalitet, bliver forvekslet med kvaliteten selv⁹ (Biesta, 2011). Problemet er med andre ord, at spørgsmålet om den gode uddannelse, i det resultatorienterede paradigme, har erstattet de normative spørgsmål i det indholdsorienterede med tekniske og ledelsesmæssige spørgsmål omkring processers effektivitet. Ved at markere skiftet i fokus som et paradigmeskift overses behovet for eksplicit at forholde sig til værdier i forbindelse med uddannelsespolitiske spørgsmål. Problemet er netop, som Biesta pointerer, at effektivitet er en værdi, der udelukkende udtrykker noget om kvaliteten af processer og deres evne til at skabe resultater på en sikker måde – men intet om, hvorvidt resultaterne af sådanne processer i sig selv er ønskværdige (2011).

For Kuhn var der inden for videnskaben ingen regler for at vælge mellem ét paradigme eller et andet. Beslutningen om en revision af et paradigme, var ikke en, der er rationelt tvunget, men kom helt naturligt som følge af anomalier. Derfor var den også særligt åben for konkurrence mellem forskellige ideer og en rationel uenighed om disse ideers forskellige fordele. Kuhn gør det netop klart, at de faktorer, der bestemmer udfaldet af videnskabelig uenighed inden for videnskab, skal findes i forbindelse med dets evne til at finde og løse problemer, i forhold til konkurrerende ideers evne til at finde og løse problemer, intet andet (Bird, 2011). Dette giver mening inden for den moderne videnskab, men er mere nuanceret inden for uddannelsespolitik. Uddannelsespolitiske

⁹ Hvilket beskrivelserne af læring i velfærds- og konkurrencestaten til slut i afsnittene '2.4.1.1. Velfærdsstatens didaktik' og '2.4.2.1. Konkurrencestatens didaktik' er et gode eksempel på.

spørgsmål om for eksempel hvad opdragelsen gerne skulle føre til, hvad eleverne gerne skulle få ud af at gå i skole og deltage i uddannelse eller hvad de, om muligt, skulle lære her, kan ikke besvares objektivt. Besvarelsen af disse spørgsmål, og dermed undervisningens intentionalitet og normativitet, overlades ved et paradigmeskift til det resultatorienterede paradigme til andre end lærerene, der som beskrevet i afsnit '2.4.3. Takt' ikke forventes at tage kritisk stilling hertil. Spørgsmålet er imidlertid, om dette er ønskværdigt, hvilket det følgende kapitel vil se nærmere på.

3.0. Professionalisering af læreren

I dette kapitel vil jeg se nærmere på betydningen af det resultatorienterede paradigme for forståelsen af læreren som professionel. Dette paradigme spiller, som beskrevet i kapitel '2.0. Den betydningsfulde orientering', en central rolle i de seneste reformer af folkeskolen og læreruddannelsen og har resulteret i en orientering mod effektivitet, mål og resultater. Paradigmet har, foruden de nævnte kompetencemål, markeret sin indflydelse i formuleringen af de tre nationale mål, jeg kort nævner i indledningen.

3.1. De nationale mål

Til de tre nationale mål er der knyttet flere mål, operative *resultat*mål, som professor Jens Rasmussen beskriver disse (2015). Resultatmålene er operationaliseret numerisk, hvilket ifølge Rasmussen gør dem "...*nemmere* at indsamle, fortolke og anvende" (min kursiv) (2015, s. 15). At det bliver nemmere kunne tyde på, at man netop er faldet i den tekniske og normative validitets fælde, jeg kort beskriver i afsnit '2.5. Et paradigmeskift?', altså: måler vi, hvad vi værdsætter, eller måler vi blot det, vi med lethed kan måle og således ender med at værdsætte det, vi måler? Jeg tolker disse resultatmål som endnu et tegn på, at det er det resultatorienterede paradigme, som i dag står stærkest herhjemme. Desuden er disse nationale mål og deres operative resultatmål inspireret af skoleudviklingen i Ontario, Canada (Rasmussen J. , 2015) – et land jeg i afsnit '2.4.3. Takt' satte i forbindelse med det resultatorienterede paradigme. Endelig kommer det resultatorienterede paradigme selvfølgelig også til udtryk i selve formuleringen af de nationale mål, hvilke netop skal "... bidrage til at sætte en klar retning og et højt fælles ambitionsniveau for folkeskolens udvikling og sikre klare rammer for en løbende og systematisk evaluering" (Undervisningsministeriet, 2013, s. 2). Disse tre nationale mål omhandler, at folkeskolen nu skal (1) udfordre alle elever, så de bliver så dygtige de kan og (2) mindske betydningen af social baggrund i forhold til disse faglige resultater (Undervisningsministeriet, 2013). Som man kan se, står fagligheden central i disse to første mål, og som jeg også er inde på i afsnit '2.1. Utakt', skal denne faglighed ikke kun ses i relation til eleverne, men netop også lærerne, da disse to første mål kan ses i forbindelse med det sidste: nemlig (3) at tilliden til og trivslen i folkeskolen styrkes gennem en respekt for lærernes professionelle arbejde (Undervisningsministeriet, 2013).

Der sættes med andre ord en forbindelse mellem det resultatorienterede paradigme og et fagligt løft af folkeskolen gennem lærernes professionelle viden og arbejde. Derfor vil jeg i dette kapitel se nærmere på denne professionalisme, som nævnes i det tredje nationale mål. Dette vil jeg gøre ved at anlægge en kritisk analyse af professionsbegrebet, i hvilken sammenhæng ønsket om professionalismen optræder. Dette vil jeg gøre ved, at:

1. Redegøre for professionalismebegrebet og i denne forbindelse tage udgangspunkt i professionssociologien for at komme bag om de samfundsmæssige sammenhænge, min behandling af velfærdsstaten og konkurrencestaten har synliggjort.
2. Herefter vil jeg, med udgangspunkt i denne redegørelse, se nærmere på, hvilken måde professionsudviklingen har påvirket lærerne og læreruddannelsen.
3. Endelig vil jeg diskutere, hvordan professionalisme i det resultatorienterede paradigme kan udfordre forståelsen af lærervirket som profession og lærerarbejdet som professionelt.

3.2. En profession og dens professionelle

Når man vil snakke om professionalisme, eller det at være professionel, må man først snakke om, i hvilken forbindelse denne professionalitet kommer til udtryk, da professionalitet netop vedrører aktiviteter, som udøves erhvervsmæssigt af en person med høj ekspertise inden for et givent område (Professionel, 2015). Et sådant område kan defineres som en profession, da begrebet, ifølge lektor i sociologi Steen Scheuer, kan beskrive det arbejde, en person lever af eller er uddannet til at udføre (2015). Der er i denne 'brede' sociologiske definition af profession tale om en hvilken som helst lønnet beskæftigelse, i modsætning til for eksempel en hobby. Begrebet profession bruges imidlertid også 'snævert' som betegnelsen på:

... et erhverv, hvis udøvere har baggrund i en bestemt formel uddannelse, der giver dem faglig autoritet og status. En profession er i denne forstand kendetegnet ved faglige normer og standarder for veludført arbejde og i nogle tilfælde også ved en professionel etik. Udviklingen af professioner er bl.a. betinget af, at en række selvstændige erhverv har haft behov for gennem en form for autorisation at kunne dokumentere over for kunder, klienter eller patienter, at de har kompetence til at udøve deres erhverv... (Scheuer, 2015).

Med denne definition afgrænses arbejdsområder, som ikke udføres af personer med samme uddannelsesmæssige baggrund fra at være en profession – Scheuer nævner for eksempel selv direktører, arbejdsledere, butiksassistenten og rengøringsassistenter.

3.2.1. Hvorfor?

Som Scheuers citat ovenfor antyder, kan man se en interesse i at definere arbejdsområder som professioner og de ansatte som professionelle. Denne interesse kan på den ene side begrundes i den internationale konkurrence, jeg nævner i afsnit '2.3.3. Konkurrencestaten og resultatorienteringen'. Den deraf følgende fokusering på problemer som hæmmer eller fremmer konkurrenceevnen har fordret, at der satses på specialisering, hvilket den engelske sociolog Sir Alexander Morris Carr-Saunders også har pointeret: "... it is not difficult to account in general for the emergence of the new professions. Large-scale organization has favoured specialization. Specialized occupations have arisen around the new scientific knowledge" (Carr-Saunders, 1928 her citeret fra Schön, 1991, s. 22). På den anden side har interessen også at gøre med den 'scientific knowledge', Carr-Saunders her nævner. De specialiserede erhverv, eller professioner, er netop opstået som følge af den videnskabelige viden, der udsprang af efterkrigstidens vækst i forskningssystemerne og den deraf betydelige øgning i omfanget af den videnskabelige produktion (Hansen & Rieper, 2009). Denne øgning ser Professor Hanne Foss Hansen og forskningsleder Olaf Rieper i forlængelse af samfundets stigende interesse for den videnskabelige produktion, hvilket de benævner vidensamfundet (2009). Interessen for denne videnskabelige produktion medfører selvsagt en stadigt stigende videnskabelig specialisering og kompleksitet og et deraf stigende behov for personer med specialistviden, som Carr-Saunders også fremhæver i citatet ovenfor. Denne interesse for viden skal imidlertid ses i forlængelse af det resultatorienterede paradigme – fokus er netop på, om denne viden fremmer eller hæmmer konkurrenceevnen. Den franske filosof Jean-François Lyotard har beskrevet dette som, at viden legitimeres gennem performativitet. Lyotard var af den holdning, at både forskning og undervisning på sigt ville blive legitimeret af performativitet – med dette menes, at samfundets støtte ville gå til den forskning og undervisning, der præsterer eller yder noget (Kemp, 2012). Denne ydelse omhandler ikke bidraget

til kultur eller humanitet (dvs. dannelse), men derimod den ydeevne som kan ses i det sociale system, og som kan forstås som samfundets materielle og tekniske rigdom (Kemp, 2012).

Interessen for professionalisering kan således begrundes i samfundets stigende videnskæssige specialisering og et deraf stigende behov for personer med specialistviden – professioner er i dag blevet afgørende for, at vi har et velfungerende samfund (Schön, 1991). Vi går til de professionelle for definitioner på og løsning af vores problemer, og det er gennem disse professionelle vi, ifølge filosof og professor Donald Alan Schön, finder kilden til den sociale fremgang¹⁰ (1991). Af samme grund placerer professioner sig relativt højt i arbejdsmarkedshierarkiet, en placering der kan indebære god løn, en højere status, mere kollegiale arbejdsforhold, en betydelig troværdighed samt gode karrieremuligheder (Burbules & Densmore, 1991). Det forventes dog, at udøverne er i besiddelse af specielle kundskaber og færdigheder inden for et givent område, der er nødvendige i forlængelse af denne stigende videnskæssige specialisering og kompleksitet i samfundet – at de er professionelle.

3.2.2. Typiske træk

Der findes altså en interesse inden for forskellige faggrupper og erhverv om at blive anerkendt som en profession og de ansatte som professionelle, da der med denne anerkendelse følger en række goder. Nye arbejdsområder søger derfor at professionalisere deres metier, således at de kan opnå den status, som de ældre og traditionelt anerkendte professioner, som for eksempel læge eller jurist, besidder (Selander, 1993). Sociologiske forskere har i denne forbindelse søgt at indkredse hvem, der kunne kaldes professionelle, og hvad som karakteriserede disse professioner og deres professionelle (Selander, 1993). En søgen som førte til opdagelsen af en række karakteristiske træk, som i den sociologiske forskning fremhæves som typiske for professioner. Disse træk omtales som den 'taksonomiske tilgang til professionalisme', da der netop foreligger en liste med karakteristika, som er typiske for de erhverv, der har været identificeret som professioner (Burbules & Densmore, 1991). De taksonomiske elementer omfatter normalt:

¹⁰ Denne *sociale fremgang*, som Schön her beskriver, sidestiller jeg med velfærds- og konkurrencestatens ønske og forestilling om fremtidens samfund, som jeg behandlede nærmere i kapitel '2.0. Den betydningsfulde orientering'.

- A. Et primært teoretisk vidensgrundlag forbundet med afgrænsede kundskaber, færdigheder, forståelsesformer og genstandsfelt.
- B. En bestemt uddannelse af en vis længe, der er som oftest tale om en akademisk uddannelse eller en uddannelse fra bestemte skoler og dermed også...
- C. ... kontrol over medlemmerne af professionen.
- D. Særlige etiske regler eller værdier, for eksempel motivation baseret på offentlig tjeneste snarere end egeninteresse.
- E. En høj grad af selvstændighed og autonomi (Burbules & Densmore, 1991; Ravn, 1993; Selander, 1993).

Disse taksonomiske elementer, som jeg vil henviser til løbende gennem dette kapitel, indebærer en faglig specialisering og muligheden for ensidigt at dominere den relation, som professionalismen er et led i (Ravn, 1993), hvilket også kommer til udtryk i Scheuers citat på side 42.

Med baggrund i denne taksonomiske tilgang, har forskellige erhvervsgrupper gennem tiden forsøgt at udvikle deres egen professionskultur med fælles normer, sprog, symboler, identitets- og solidaritetsfølelse, som skulle gøre det muligt, ikke kun for de professionelle selv men også for omverdenen, at identificere dem (Ravn, 1993). Professionsbegrebet er således et relationsbegreb, og det forudsættes derfor også, at det pågældende erhvervsområde accepteres af offentligheden (Ravn, 1993). Det er gennem denne accept, at erhvervet legitimeres som en profession og dette er en legitimitet, der ikke kan købes eller erhverves med magt, men derimod kun ved at overbevise andre om, at arbejdet, erhvervet udfører, har værdi for samfundet. Erhvervet vil herigennem opnå samfundets støtte, accept, eller autorisation som Scheuer beskrev det – professionsbegrebet er således samfundsmæssigt skabt.

3.2.3. Lærervirket som profession og læreren som professionel

I forlængelse af professionsbegrebet som samfundsmæssigt skabt, fremhæver professor Thomas Brante også, at man må omgås brugen af begrebet med en vis varsomhed, da det ikke ureflekteret kan benyttes som et transhistorisk begreb, eftersom dets indhold ændrer sig med den sociale og historiske kontekst (2005). Som Schön pointerer, er det gennem professionerne, at vi finder kilden

til den sociale fremgang, men som jeg netop er inde på i kapitel '2.0. Den betydningsfulde orientering', findes der i forlængelse af velfærds- og konkurrencestaten vidt forskellige værdigrundlag at definere en sådan social fremgang ud fra – hvilket er omdrejningspunktet for de kommende afsnit.

3.2.3.1. Professionalisme i velfærdsstaten

Som beskrevet er professioner afgørende for et velfungerende samfund, og i tiden efter Anden Verdenskrig betød dette, at der i velfærdsstaten, i og med at denne påtager sig ansvaret for en række almene interesser eller samfundsgoder, opstår en naturlig kobling mellem staten og behovet for forskellige former af specialistviden (Brante, 2005). Det er netop et karakteristisk træk ved velfærdsstaten, at den garanterer borgerne visse rettigheder, for eksempel social tryghed, pensioner, sygdomsbehandling og selvfølgelig også skolegang (Brante, 2005). En skolegang der, som jeg beskriver, i velfærdsstaten har hentet afgørende inspiration fra ønsket om den eksistentielle person, hvorfor denne skolegang har været påvirket af det indholdsorienterede paradigme og den deraf følgende måde at betragte pædagogik og didaktik. Denne pædagogik og didaktik var, som beskrevet i afsnit '2.4.1. Velfærdsstatens pædagogik' og '2.4.1.1. Velfærdsstatens didaktik', centreret omkring realiseringen af det unikke menneskeliv i fællesskab med andre mennesker. Derfor var et godt og ansvarligt liv samt aktualiseringen af de menneskelige potentialer i fokus, et fokus som havde betydning for den professionskultur eller selvforståelse, som opstod omkring lærervirket i tiden efter Anden Verdenskrig.

Forståelsen af den professionelle lærer som en der tager hånd om eleven ud fra idealet om den eksistentielle person ser også ud til at være en del af lærernes selvforståelse i dag. Det komparative studie, hvilket jeg nævnte i afsnit '2.4.3. Takt', sætter netop den danske læreruddannelse i forbindelse med det indholdsorienterede paradigme. Dette kommer også til udtryk i Danmarks Lærerforenings professionsideal, hvori der skrives, at det at være en lærer ikke blot omhandler en "... formidling af den fornødne forståelse, de fornødne kundskaber og færdigheder, men tillige et klart engagement i samfundslivets grundværdier. Læreren vil forklare, levendegøre og i hverdagen praktisere danske demokratiske grundværdier såsom tanken om ligestilling, respekten for det enkelte menneske og værdsættelse af menneskers individualitet..." (Danmarks Lærerforening, 2014, s. 2).

Denne selvforståelse var af central betydning for gyldigheden af undervisningen i velfærdsstaten, som jeg har opsummeret i tabel 1 på side 35 og dermed også for den deraf følgende samfundsmæssige accept og legitimering af lærervirket som profession og læreren som professionel. Velfærdsstaten søgte netop idealet om den eksistentielle person, og som Brante pointerer er "... relationen mellem profession og stat ... den vigtigste makromekanisme, når det gælder om at forstå et lands professionsudvikling" (2005, s. 17).

3.2.3.2. Professionalisme i konkurrencestaten

I tiden efter 70'ernes krise og specielt siden årtusindeskiftet ser lærerens professionsudvikling anderledes ud. Behovet for udvikling finder netop sit udgangspunkt i kritikken af idealet om den eksistentielle person og det indholdsorienterede paradigme. Her blev den såkaldte rundkredspædagogik sat i forbindelse med de danske elevers dårlige resultater i skolen, hvorfor det resultatorienterede paradigme voksede frem i forlængelse af idealet om den opportunistiske person.

Som beskrevet i afsnit '2.3.3.1. Den opportunistiske person' er konkurrencestaten baseret på ideen om fuld udnyttelse af alle produktive potentialer, i hvilken forbindelse aktualiseringen af det enkelte menneske, ligesom i velfærdsstaten, også er centralt. Denne aktualisering omhandler imidlertid, at den enkelte skal undervises i færdigheder samt kompetencer og med disse færdigheder skabe materielle værdier, der kan omsættes til et mål på samfundets velstand. Faglighed og gode resultater er i centrum, og dermed er undervisningen også påvirket af det resultatorienterede paradigme og den deraf følgende måde at betragte pædagogik og didaktik på. Der blev derfor op gennem 90'erne sat politisk fokus på målstyring og evaluering i forhold til disse centralt fastlagte mål. Uddannelse blev som følge af den samfundsøkonomiske forklaring placeret central i forbindelse med sikringen af den nationale økonomiske udvikling, i forlængelse af performativiteten. Dette medførte netop krav om en instrumentel indsnævring af undervisningen samt et øget fokus på det kundskabsmeddelende og studieforberedende (Schou, 2013). Det politiske fokus er med andre ord ikke kun rettet mod uddannelse generelt, men også mod effektivisering.

To årstal er i forbindelse med denne effektivisering interessant at fremhæve i forlængelse af markeringen af lærervirket som profession og læreren som professionel i konkurrencestaten¹¹ – en proces der i dag beskrives som en professionalisering (Krogh-Jespersen, 2012). Det første årstal er år 2000, hvor læreruddannelsen blev lagt sammen med en række andre mellemlange videregående uddannelser i de større Centre for Videregående Uddannelse (Rasch-Christensen & Thejsen, 2011). Disse Centre for Videregående Uddannelse blev i år 2007 opløst, for i stedet at genopstå og blive integreret i de endnu større professionshøjskoler (Rasch-Christensen & Thejsen, 2011). Oprettelsen af disse professionshøjskoler eller University Colleges, som de også kaldes, ser således ud til at foregå parallelt med kritikken af det indholdsorienterede paradigme og ønsket om mere faglighed. Debatten om hvorvidt alle folkeskolens elever lærte nok samt det stigende behov i samfundet for personer med specialistviden, rejste netop spørgsmålet om, hvordan læreruddannelsen og dermed lærervirket kunne styrkes (Rasch-Christensen & Thejsen, 2011). En debat der, som beskrevet, i 2007 førte til et politisk flertal og en aftale om oprettelsen af professionshøjskolerne (Uddannelsesministeriet, 2007). Denne aftale slår fast, at professionshøjskolerne har til opgave at udbyde uddannelse ”... der på et internationalt fagligt niveau imødekommer behovet for *kvalificeret arbejdskraft* i såvel den private som den offentlige sektor” (min kursiv) (Uddannelsesministeriet, 2007). At læreruddannelsen placeres på sådanne professionshøjskoler ser således ud til at være i tråd med ønsket om at sikre en specialistviden og derigennem en kvalificering til arbejdet eller professionen som lærer. En kvalificering, der i konkurrencestaten netop findes i det resultatorienterede paradigme.

I forbindelse med denne kvalificering skal læreruddannelsen på professionshøjskolerne sikre, at den studerende kommer til at besidde en ”... viden om og [en] forståelse af et fagområdes praksis, anvendt teori og metode på et niveau, der kvalificerer til selvstændigt at kunne analysere og vurdere problemstillinger” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2013). Det ser med andre ord ud til, at man, i forsøget på at professionalisere læreren i konkurrencestaten, netop følger den taksonomiske tilgang til professionalisme. Jeg skrev i afsnit ’3.2.2 Typiske træk’, at jeg løbende ville henvise til

¹¹ Processen mod professionaliseringen er mere indviklet end den her fremstilles, den lange beskrivelse ligger imidlertid uden for dette speciales område. Jeg ønsker med dette kapitel at fremhæve forskellene i forståelsen af en professionel lærer i velfærds- og konkurrencestaten. For en dybere redegørelse af professionaliseringen henviser jeg i stedet til: Krogh-Jespersen, K. (2003). Fra seminarist til professionsbachelor. I Krogh-Jespersen, K., *Læreruddannelse – en professionsrettet uddannelse* (s. 19-34). Gylding: Narayana Press.

denne tilgang, og jeg ser ovenstående som et udtryk for tilgangens punkt A: man er netop på jagt efter et teoretisk vidensgrundlag forbundet med afgrænsede kundskaber, færdigheder og forståelsesformer, som sætter lærerne i stand til at analysere og vurdere problemstillinger. Disse problemstillinger er imidlertid identificeret som følge af det resultatorienterede paradigme, og dermed er løsninger og fokus på den evidensbaserede viden. Dette kommer for eksempel til udtryk i læreruddannelsesreformen, hvori det slås fast, at "Læreruddannelsen skal hvile på den nyeste, evidensbaserede viden om, hvad der virker i folkeskolen..." (Uddannelsesministeriet, 2012, s. 1).

Læreruddannelsen giver desuden den uddannede ret til at anvende titlen 'professionsbachelor som lærer i folkeskolen' – en titel som signalerer, at uddannelsesniveaue i en given professionsuddannelse kan sidestilles med universiteternes bacheloruddannelse, samtidig med at uddannelsen adskiller sig fra universiteterne ved en større grad af netop professions- og praksisorientering (Jørgensen & Eriksen, 2005). Der er tale om taksonomiers punkt B og C: en uddannelse af en vis længde samtidig med, at der med professionsbachelortitlen ligger op til en forståelse af læreruddannelsen som 'næsten' akademisk og dermed en understregelse af fagligheden. Desuden foregår uddannelsen på én bestemt institution, hvilket sikrer en vis kontrol med medlemmerne af professionen. Denne kontrol kan man imidlertid med den seneste reform af folkeskolen sætte spørgsmålstegn ved, da et af reformens centrale elementer er, at professionen pædagog får en mere fremtrædende rolle i skolen (Kommunernes Landsforening, 2015) – en rolle som traditionelt kun har tilhørt lærerne. Der tegnes dog samlet et billede af, at professionaliseringen af læreruddannelsen siden årtusindeskiftet, med oprettelsen af professionshøjskolerne, har foregået med udgangspunkt i nogle af den taksonomiske tilgangs elementer.

3.3. Legitimeringsproblemer

I og med at professionsbegrebet er samfundsmæssigt skabt, vil lærerne i velfærdsstaten, når de handler i overensstemmelse med det indholdsorienterede paradigme, anerkendes som en legitim profession. Som jeg beskrev tidligere, er professionsbegrebet netop et relationsbegreb, hvilket fordrer, at det pågældende erhvervsområde accepteres af offentligheden, hvorigennem erhvervet legitimeres som profession. Jeg vil i denne forbindelse pege på nogle legitimeringsproblemer i

forlængelse af den professionalisering, der finder sted i velfærdsstaten, gennem den taksonomiske tilgang som følge af nogle uoverensstemmelser mellem accepten fra samfundet, og hvad jeg i afsnit '3.2.3.1. Professionalisme i velfærdsstaten' omtalte som lærervirkets selvforståelse.

3.3.1. Selvforståelsen

Professorerne Nicholas Burbules og Kathleen Densmore beskriver i 'The Limits of Making Teaching a Profession', at de fleste forsøg på at markere lærervirket som en profession har taget udgangspunkt i denne taksonomiske tilgang til professionalisme. Burbules og Densmore kritiserer imidlertid hele grundlaget for denne tilgang til professionalisme. Det er netop ikke så lige til at afgrænse professioner og professionelle på baggrund af bestemte og faste definerbare kriterier, som det ellers kommer til udtryk i både Scheuers citat på side 42 og den taksonomiske tilgangs elementer. Som Burbules og Densmore skriver, er det netop "... backwards reasoning to suggest that if these features characterize the traditional professions, then the way for teaching to become a profession is to acquire them also" (1991, s. 49). Der er, ifølge dem, tale om en logisk fejlslutning, som vil svare til at mene, at det er hanen, som forårsager solopgangen, når den gælder om morgenen (post hoc, propter hoc). Fejlslutningen ligger med andre ord i, at konklusionen udelukkende er baseret på en rækkefølge af begivenheder, snarere end at tage hensyn til andre mulige faktorer, som kunne spille ind og dermed udelukke forbindelsen. Det at blive en profession er således "... not simply a matter of occupational will; it is made possible or not, by a confluence of social, political and economic circumstances" (Burbules & Densmore, 1991, s. 52) – hvilket jeg i ovenstående har forsøgt at understrege. Ikke desto mindre ser det imidlertid ud til, at det er den taksonomiske tilgang som i det resultatorienterede paradigme gør sig gældende i forsøget på at få folkeskolens elever til at blive så dygtige de kan og markere lærernes arbejde som professionelt.

I forbindelse med denne markering peger Burbules og Densmore på, at den kan kritiseres for, at der frit udvælges nogle kriterier på professionalitet og ikke andre (1991), hvilket kommer til udtryk i afsnit '3.2.3.2. Professionalisme i konkurrencestaten', hvor forsøget primært samler sig om taksonomiens punkt A, B og C – i hvilken forbindelse jeg endda satte spørgsmålstejn ved sidstnævnte. Ud over at tilgangen ifølge Burbules og Densmore bygger på en logisk fejlslutning, mener de således også, at den kan kritiseres for, at tilhængere frit udvælger nogle kriterier på

professionalitet og ikke andre, hvad der er stik imod den sociologiske professionsforsknings intention (1991).

Det er også i forbindelse med taksonomiens elementer, at Burbules og Densmore pointerer, at en opretholdelse af alle ville være direkte uforeneligt med vigtige mål i undervisningen, som lærerne i forlængelse af deres selvforståelse ellers skulle stå for (1991). Det lyder indviklet, men et eksempel på dette kunne være, at man, med placeringen af læreruddannelsen på professionshøjskolerne, markerer, at det at være lærer ikke er et helt almindeligt erhverv, men netop karakteriseres ved at kræve et helt specielt teoretisk vidensgrundlag. Der fokuseres altså på, at der i lærerens arbejde findes specielle kundskaber og færdigheder, som kan bringes i spil, således at hendes handlinger er baseret på et teoretisk og specialiseret skøn i modsætning til for eksempel ufaglært arbejde eller arbejde, som 'bare' er baseret på detaljeret og mekanisk specialisering (Krogh-Jespersen, 2012). Lærerne selv, deres fagforening, læreruddannere og pædagogiske forskere kan siges at have indlysende interesse i accepten af et sådant budskab, da der, som beskrevet tidligere, findes en sammenhæng mellem professionaliseringsbudskabet og de før omtalte goder, som følger med denne professionalisering (Laursen, 1993). Her peger Burbules og Densmore på, at sådanne "... forms of self-interested political action ... are incompatible with the democratic aims espoused by educators" (Burbules & Densmore, 1991, s. 54). Det at være en professionel skulle netop i forlængelse af taksonomiens punkt D være styret af særlige indre etiske regler eller værdier. En etik, som netop kommer til udtryk i lærernes selvforståelse, der, som beskrevet i afsnit '3.2.3.1 Professionalisme i velfærdsstaten', skulle ses i forbindelse med det indholdsorienterede paradigme og idealet om den eksistentielle person. Professionaliseringen af læreren kan således på den ene side siges at finde sted af hensyn til undervisningens kvalitet med udgangspunkt i denne etik. Men, på den anden side, også ses som et middel i kampen om at hæve lærernes status og løn – en egeninteresse for at opnå nogle ydre materielle værdier. Det ville imidlertid være uetisk af lærerne at gå på akkord med de indre værdier, gøre arbejdet dårligere eller anvende udviklingen af dette arbejde i kampen for at opnå nogle ydre værdier – derimod taler Danmarks Lærerforening om, at der i lærervirket skal være tale om et kald (2012). Kaldet til uselvsk at virke med al sin kraft og kunnen for at fremme de undervisningsprocesser, som tilgodeser folkeskolens brede dannelses- og undervisningsbegreb, alene på baggrund af en stærk indre drift, trang eller overbevisning og ikke

for egen vindings skyld (Danmarks Lærerforening, 2012; Kald, 2015) – ellers tilsidesættes de gode intentioner og demokratiske interesser, som lærernes selvforståelse netop skal bygge på.

Som jeg skrev i afsnit '3.2.3.2. Professionalisme i konkurrencestaten', er den nye professionsudvikling igangsat af en kritik, der skal ses i forbindelse med det resultatorienterede paradigme. Det er imidlertid ikke første gang, at læreruddannelsen er blevet kritiseret for ikke at være god nok. Siden læreruddannelsens spæde begyndelse på Blaagaard Seminarium i 1791, har uddannelsen levet en omskiftelig tilværelse og i den politiske debat oftest været kritiseret for ikke at være særlig god (Rasch-Christensen & Thejsen, 2011). Derfor er den seneste reform af læreruddannelsen i 2013 ikke den første, som har efterspurgt mere faglighed eller respekt omkring lærernes professionelle arbejde – ønsket om professionalisering prægede også 60'ernes læreruddannelse (Laursen, 1993). Den læreruddannelseslov, der blev vedtaget 1966, og som trådte i kraft 1969, var netop centreret omkring et ønske om mere faglighed, omtalt som en akademisering af læreruddannelsen (Krogh-Jespersen, 2003). Her ønskede man en videnskabeliggørelse af de pædagogiske fag, et ønske som netop også kan ses i relation til lærerens specielle teoretiske vidensgrundlag, altså taksonomiens punkt A. Ønsket om en videnskabeliggørelse af de pædagogiske fag adskiller sig imidlertid fra den professionsudvikling, vi ser i konkurrencestaten, hvilket jeg i det følgende vil komme nærmere ind på. I denne forbindelse inddrager jeg professor Per Fibæk Laursens fire læreridealer, da de på en god måde illustrerer den udvikling, som har fundet sted mellem lærerens selvforståelse og accepten fra samfundet.

3.3.2. Accepten fra samfundet

Laursen beskriver en udvikling, som har bevæget sig fra idealet om (1) *den traditionsbundne underviser*, hvor man først og fremmest så den professionelle lærer som en, der kunne udføre skolens traditionelle praksis, mod 60'ernes akademisering af læreruddannelsen og idealet om (2) *den rationelle beslutningstager* (2010). Dette ideal gjorde lærerne, i forlængelse af lærerens nye specielle teoretiske vidensgrundlag, mindre bundet af skolens traditioner end tidligere, hvilket netop gjorde det muligt at udvikle selvforståelsen og sætte lærerne i stand til at undervise rationelt, målrettet og begrundet (Laursen, 2010).

Akademiseringen var imidlertid ikke uden sine problemer, især videnskabeliggørelsen af de pædagogiske fag blev kritiseret for at være for teoretisk og virkelighedsfjern, hvorfor man savnede anvisninger på pædagogiske handlemuligheder i skolen – man fik med andre ord introduceret teori-praksis problematikken (Krogh-Jespersen, 2003). En problematik, jeg mener kan ses i forbindelse med, hvad Schön har beskrevet som 'the Veblenian bargain'. Ved denne 'bargain' eller handel accepterer man, i ønsket om en akademisering, at se professionel praksis som bestod den udelukkende af anvendelsen af teoretisk viden på de problemer, som opstår i praksis (Schön, 1991). Men som man løbende fik øjnene op for, formåede teorier ikke at rumme praksis' kompleksitet og kontekstualitet: "... the Veblenian bargain, with its basis in technical rationality, fostered a radical separation between research and practice" (Schön, 1991, s. 29). Fra midten af 80'erne bredte tvivlen sig også, og man stillede spørgsmålstejn ved, om den teoretiske og videnskabelige funderede vejledning af de lærerstuderende overhovedet kunne anvendes i praksis (Laursen, 1993; Krogh-Jespersen, 2003). Fra disse spørgsmål voksede idealet om (3) *den reflekterende praktikker frem* – læreren skulle nu i stedet være præget af en praktisk og intuitiv kunnen, og teoriens rolle var ikke længere at anvis effektive midler, men snarere at inspirere til kritisk analyse af praksis (Laursen, 2010). Der er her tale om et ideal, der trækker tråde til det indholdsorienterede paradigme med dets fokusering på intentionalitet og normativitet – undervisningens *hvorfor*, som jeg pointerer i tabel 1 på side 35. Det var dog denne praktiske og intuitive kunnen, som resultaterne fra de store internationale komparative undersøgelser satte spørgsmålstejn ved. Disse undersøgelser viste netop, som flere gange omtalt, at de danske elever hverken skrev eller læste så hurtigt eller lige så godt som andre landes elever. Dette førte til et politisk flertal, der argumenterede for, at det var nødvendigt at stramme op og fremme effekten af undervisningen (Krogh-Jespersen, 2003; Pedersen, 2011). Lærernes praktiske og intuitive kunnen slog med andre ord i konkurrencestaten ikke til, og accepten fra samfundet forsvandt – hvilket er en central pointe. Det er netop i denne forbindelse, jeg mener, at man kan se bevægelsen mod Laursens fjerde og nye ideal, en bevægelse der er styret af ønsket om en mere værktøjsorienteret teori, som er ved at trænge idealet om den reflekterende praktikker i baggrunden (2010). Idealet, som Laursen i stedet ser på vej frem, er idealet om (4) *læreren som ekspert i undervisning*, hvor fokus er på en tættere forbindelse mellem teori og praksis, en teori som er mere værktøjsorienteret, da den netop omhandler en viden om 'hvad der virker' (2010), en evidensbaseret viden jeg netop beskrev nærmere i afsnit '2.4.2.1.

Konkurrencestatens didaktik'. Det er denne bevægelse, man ser resultatet af i den seneste reform af læreruddannelsen, hvilken netop, ifølge Uddannelsesministeriet, markerer et paradigmeskift til det resultatorienterede paradigme. Hvor man i de tidligere læreridealer satsede på en videnskabeliggørelse af de pædagogiske fag og lærerens praktiske og intuitive kunnen, er der med idealet om læreren som en ekspert i undervisning sat fokus på værktøjerne og deres effekt.

Som man kan se, har der, i forlængelse af den forsvundne accept fra samfundet, fundet en politisk indblanding sted, hvilken gennem de seneste reformer foreskriver en bevægelse mod det resultatorienterede paradigme. Lærernes selvforståelse ser imidlertid ud til at pege i en anden retning, nemlig mod det indholdsorienterede paradigme. Med de dårlige resultater i de internationale komparative undersøgelser, er det således ikke bare lærernes selvforståelse som er udfordret – men også deres autonomi. Man finder som følge af denne politiske indblanding selvsagt ikke den samme selvstændighed i lærervirket som tidligere, professionsudviklingen i konkurrencestaten er således i uoverensstemmelse med taksonomiens punkt E. Samtidig stilles der med fokuseringen på den evidensbaserede viden yderligere spørgsmålstejn ved denne selvstændighed og autonomi. Som den norske professor Kjetil Steinsholt i artiklen 'Evidensbaserede standarder eller profesjonalitet?' pointerer, har der i de skandinaviske lande de seneste år været en tendens til at beskrive lærervirket som semiprofessionelt – altså lidt uprofessionelt (2009). Dette skyldes synet på lærernes teoretiske vidensgrundlag, som i forlængelse af det indholdsorienterede paradigme er kendetegnet ved en intentionalitet og normativitet. Denne intentionalitet og normativitet slår netop ikke an i det resultatorienterede paradigme, hvor kravet til viden er objektivitet og dermed en uafhængighed af personlige og subjektive forhold. Det er den professionelle viden, opfattet som en teoretisk dokumenteret viden, som giver status i konkurrencestaten (Steinsholt, 2009) – og samfundets accept.

3.4. Er der tale om en professionalisering?

Det er i konkurrencestaten kun målbare data, som har sandhedsværdi, og samtidig er diskussioner om intentionaliteten og den normative begrundelse af undervisningsindholdet overladt til andre end lærerne, som beskrevet i afsnit '2.5. Et paradigmeskift?'. Der bliver med den evidensbaserede viden hovedsageligt fokuseret på spørgsmålet om, hvad der virker og ikke virker og læreres praksis

baseres i denne forbindelse på en klar adskillelse mellem mål og midler: Det antages, at de mål der vedrører professionel handling er givet, og at de eneste relevante spørgsmål, der kan stilles, er hvordan man med størst mulig effektivitet kan nå disse mål (Steinsholt, 2009). Når man således omtaler læreren som professionel, afspejler det ikke samme grad af professionalitet at handle intentionelt og normativt, som det gør at handle på baggrund af evidens. Der er i denne forbindelse, ifølge den norske filosof Trond Skaftnesmo, tale om en udvendiggørelse af kriterierne for sandhed, da han ser denne evidensbaserede viden som en erstatning af praktikerens indsigt med metoderegler og gode argumenter med henvisning til den rette procedure (Skaftnesmo, 2012). Professorerne Jason Grossman og Joan Leach har formuleret det meget rammende i deres kritik af den evidensbaserede medicin:

A scientist is no longer allowed to say, "Here is why I am making my claim"; neither in court, nor in the medical literature, nor in the clinic. A good reason for believing something is no longer good enough. Instead, she must say, "Here is a pre-existing rule which agrees with me" (2008, s. 328).

Det synes således, som Grossman og Leach her understreger i relation til læger, at lærernes handlen er bestemt af mål og rammer, næsten ned i de mindste detaljer. Som Steinsholt i denne forbindelse understreger, kan meget netop "... tyde på at lærerarbejdet gennem dette i økende grad tekniseres – ikke profesjonaliseres" (2005, s. 56).

3.4.1. Den danske måde

I en artikel i dagbladet Information fra d. 29. oktober 2012 med titlen 'Velfærdsfag er under opbrud', peges der i lærervirket også på denne teknificering, som Steinsholt nævner i ovenstående afsnit. Professionsudviklingen i de såkaldte velfærdsprofessioner, såsom pædagog, sygeplejerske og netop også lærer, har været rettet mod ønsket om en øget professionalisering. Dette har imidlertid ikke medført, at professionsudøverne er blevet mere professionelle – snarere tværtimod. Som Lektor i statskundskab på Aarhus Universitet Lars Thorup Larsen i denne artikel hævder, er de professionsuddannede snarere "... blevet redskaber i konkurrencestaten og har fået en automatisk

forpligtelse til at føre statens politik ud i livet i modsætning til tidligere, hvor de var mere forpligtet over for institutionen, professionen og borgerne” (Richter, 2012).

Der findes, som beskrevet i afsnit '3.2.2. Typiske træk', en taksonomisk tilgang til professionalisme, der indeholder en række elementer, som alle er karakteristiske for en profession og dens professionelle. Jeg har i de ovenstående afsnit argumenteret for, at den professionsudvikling, man finder i konkurrencestaten, kan ses ud fra denne taksonomiske tilgang. Samtidig er denne professionsudvikling i uoverensstemmelse med samme taksonomiske tilgang, da men netop ikke bare kan udvælge nogle kriterier for professionalisme og se bort fra andre. Dette har forårsaget, at den professionsetik, som traditionelt har været central for lærervirkets selvforståelse og vigtigt for den professionelle lærer, i dag ikke anses som værdifuld på samme måde som tidligere. Lærerens virke synes samtidig i dag at være bestemt af mål og rammer, og som jeg skrev i afsnit '2.4.3. Takt', forventes læreren ikke længere at tage kritisk stilling til disse. Lærerens opgave bliver i det resultatorienterede paradigme i stedet at tage ansvaret for resultatet – at iværksætte programmet, metoden og administrere prøverne og evalueringen af disse (Skaftnesmo, 2012).

Denne forståelse af læreren som professionel kommer senest til udtryk i et oplæg fra departementschefen for Ministeriet for Børn og Undervisning, Jesper Fisker. I dette oplæg udtalte Fisker omkring folkeskolereformen og de nationale mål, at: "Deal'en er, at hvis I (lærerne) leverer på målene, så blander vi (ministeriet) os ikke i, hvordan I gør det. Men vi kommer efter jer, hvis I ikke leverer på målene" (Olsen, 2015). At disse mål er helt uden for lærerens kontrol, nævner Fisker imidlertid ikke, hvorfor lærerens frihed, selvstændighed og autonomi til at gøre, som hun finder bedst i undervisningen, teknisk set også er uden for lærerens kontrol – som Fisker uddyber: "Målstyringen af undervisningen er det største skridt fremad indholdsmæssigt. Der var ikke ret mange lærere, der brugte de tidligere Fælles Mål, de var for udviklede, men nu har vi forenklet dem og gjort dem *handlingsanvisende*" (min kursiv) (Olesen, 2015). Fisker understreger i denne forbindelse, at hvis skolereformen bliver en succes, vil målstyringen brede sig til hele den offentlige sektor i Danmark (Olesen, 2015).

Jeg har med kapitel '2.0. Den betydningsfulde orientering' og '3.0. Professionalisering af læreren' søgt at belyse den 'danske måde' at søge respekt for lærernes professionelle arbejde. Ser man, som jeg, respekt som berettigelse (Respekt, 2016), i dette tilfælde samfundets, skal denne i dag søges gennem det resultatorienterede paradigme, hvorigennem samfundets accept opnås. Det betyder imidlertid ikke, som jeg også pointerer i afsnit '2.5. Et paradigmeskift?', at kampen mellem de to paradigmer er slut, og det indholdsorienterede paradigme er forkastet. Derfor stiller jeg mig også kritisk over den danske måde at søge respekten for lærernes professionelle arbejde, da den i denne forbindelse ikke opnår, hvad den sætter ud for at opnå. Intentionerne er gode, den professionelle lærer får mulighed for at tage beslutninger, som er empirisk dokumenterede og uafhængige af personlige og subjektive forhold. Dette gør det muligt at indgå i diskussioner på basis af faktuelle data, snarere end blot antagelser og holdninger. Men i jagten på den objektive viden og opnåelsen af centralt definerede mål erstatter man, som beskrevet i ovennævnte afsnit, de normative uddannelsespolitiske spørgsmål, både i debatten om folkeskolen men også i lærerens virke med tekniske og ledelsesmæssige spørgsmål. Dette sker på bekostning af lærernes selvforståelse, selvstændighed og autonomi, og der er i dag også mange professionsforskere, der taler om en decideret afprofessionalisering af læreren (Brante, 2005). Jeg vil i forlængelse af denne kritik sætte den danske måde at søge professionalisme på, i lyset af den finske læreruddannelse der, som jeg skriver i indledningen, netop uddanner lærere, der traditionelt har nydt stor respekt og påskønnelse omkring deres professionelle arbejde. Den finske læreruddannelse ser med andre ord ud til at have samfundets accept.

4.0. Kvalificeringen af en lærer

Dette kapitel tager udgangspunkt i den danske måde at søge respekten for lærernes professionelle arbejde ved at se nærmere på, hvordan læreruddannelsen kvalificerer den lærerstuderende til dette arbejde. Denne kvalifikation vil jeg perspektivere mod den, man finder i den finske læreruddannelse, i ønsket om at undersøge, om den finske læreruddannelse kan tilføje noget til den danske måde at søge respekt omkring lærernes professionelle arbejde, hvilken jeg netop har diskuteret og kritiseret i de foregående kapitler.

4.1. Organiseringen af en læreruddannelse

I afslutningen af foregående kapitel '3.0. Professionalisering af læreren' nævnte jeg et oplæg af departementschef for Ministeriet for Børn og Undervisning Jesper Fisker, i hvilket han også udtalte: "Det kunne være en god idé at gøre læreruddannelsen til en kandidatuddannelse" (Olsen, 2015). En god idé, Fisker netop har fået med inspiration fra Finland: "... da jeg var i Finland, sagde en gammel afdelingschef, der havde været i det finske Undervisningsministerium i 100 år, at det vigtigste der var sket i finsk uddannelsespolitik siden Anden Verdenskrig, det var, at læreruddannelsen i 1974 blev gjort til en universitetsuddannelse". Jeg mener, Fiskers perspektiv, om at vi bør tænke nærmere over muligheden for at placere den danske læreruddannelse på universitet, er interessant – der ligger netop i placeringen eller nærmere bestemt organiseringen af en læreruddannelse forskellige muligheder for, hvordan læreren kvalificeres til sit fremtidige professionelle arbejde.

Overordnet kan man beskrive læreruddannelsen som bestående af minimum tre elementer, der kan kombineres og vægtes på forskellige måder (Hansén & Forsman, 2009). Det første af disse elementer er selve undervisningsfagene – læreruddannelsen må selvfølgelig indeholde de fag, en lærer forventes at beherske og kunne undervise i (Hansén & Forsman, 2009). Dertil indeholder uddannelsen en faglighed, som ligger udenfor, men samtidig også indeholder disse fag, et praktisk element. Dette praktiske element beskæftiger sig med lærerens opgave og ansvar, planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling af undervisning samtidig med, at læreren har øje for eleveres sociale udvikling og samarbejde med forskellige parter (Hansén & Forsman, 2009). Dette bringer mig til det tredje element, pædagogikken (som selvfølgelig også indeholder didaktikken), hvilket omhandler det samlede billede af opdragelsen, uddannelsen og undervisningen (Hansén &

Forsman, 2009). Der er tale om et samspil mellem disse elementer, og læreruddannelsen kan derfor ses som et konglomerat: en blanding af nogle forskellige uensartede, men forbundne, elementer, som alt efter kombination og vægtning får forskellige betydninger for selve organiseringen af uddannelsen, men også på den kvalificerede lærer, som står klar til at undervise efter at have fuldstændt sin uddannelse.

Selve kombinationen og vægtningen af en læreruddannelse kan overordnet falde ind under tre forskellige organisatoriske modeller: *enhedsmodellen*, *den asymmetriske matrixmodel* og *matrixmodellen* (Hansén & Forsman, 2009). Den danske og den finske læreruddannelse er omfattet af de to førstnævnte, hvilke jeg vil komme ind på i forlængelse af min nærmere behandling af læreruddannelserne i dette kapitel. Disse modeller er netop interessante at belyse, da de viser, at der er grundlæggende forskellige måder at organisere læreruddannelse på, begge med deres forskellige fordele og ulemper. At organisere læreruddannelse omhandler således ikke kun tekniske eller praktiske spørgsmål, men også ideologiske¹² (Hansén & Forsman, 2009).

4.1.1. Læreruddannelsens organiserende tema

Den amerikanske professor Edmund Coen Short tager disse praktiske, tekniske og ideologiske spørgsmål op i artiklen 'Curriculum Decision Making in Teacher Education: Policies, Program Development, and Design'. Short ser i denne artikel organiseringen af en læreruddannelse som tæt forbundet til uddannelsens indholdsbeskrivelser, hvilket han uddyber i forbindelse med reformering: "Whatever ... is restructured in teacher education - length, organization, governance, certification, accreditation, goals, recruitment, faculty, standards – everything comes together in the curriculum" (1987, s. 2). Når man, som jeg, er interesseret i at se den danske læreruddannelse i lyset af den finske, vil disse indholdsbeskrivelser derfor være et godt udgangspunkt.

Short fremhæver ét centralt element som kernen i sådanne indholdsbeskrivelser: "The key decision in creating a curriculum plan ... is the choice of a unifying concept, metaphor, principle, or theme" (Short, 1987, s. 8). Der er med andre ord tale om *et organiserende tema*, hvilket gennemsyrrer alle

¹² Disse ideologiske spørgsmål og svar ser jeg som et udtryk for den politiske kultur, jeg beskæftiger mig med i kapitel '2.0. Den betydningsfulde orientering'.

de kurser den lærerstuderende tager. Et sådant organiserende tema, noget som læreruddannelsen virkelig tror på og ønsker at forbedre i undervisningen, er "... the key idea that turns a collection of courses into a coherent program" (Galluzzo & Pankratz, 1990). Det er derfor vigtigt, at et sådant tema klart og tydeligt kan:

... help distinguish acceptable theories and practices from those not considered to be sound. It must communicate clearly and effectively usually in telescopic fashion (metaphors are often chosen for this reason). It must tie together assumptions, prescriptions, arguments. It must serve to help readers of the plan to distinguish improper from proper connotations of various concepts throughout the plan. It must help to harmonize and authenticate the meanings of all other concepts" (Short, 1987, s. 9).

Men hvordan kommer dette tema til udtryk i læreruddannelsen? Som man kan se, beskriver Short selv metaforer som en mulighed, der kan imidlertid også være tale om en simpel erklæring såsom "... the teacher as manager of time and instructional materials" (Galluzzo & Pankratz, 1990, s. 10). Temaet kunne også været inspireret af en given uddannelsesfilosofi som for eksempel progressivisme og konstruktivisme, Deweys demokratiske dannelse eller afspejle forskningsperspektiver (Galluzzo & Pankratz, 1990).

Jeg vil i de kommende afsnit søge det organiserende tema i den danske og den finske læreruddannelse ved at se nærmere på deres respektive indholdsbeskrivelser. Dette tema binder netop uddannelsens forskellige elementer sammen i en større enhed og en manifestering af den politiske kultur, jeg behandler nærmere i kapitel '2.0. Den betydningsfulde orientering' og '3.0. Professionalisering af læreren'. Det organiserende tema er netop et udtryk for, hvordan læreruddannelsen i Danmark og Finland kvalificerer den lærerstuderende til sit fremtidige professionelle virke og opnår samfundets accept.

4.2. Den danske læreruddannelse

Læreruddannelsen i Danmark giver den uddannede ret til at anvende titlen 'professionsbachelor som lærer i folkeskolen' og er normeret til 240 ECTS, hvor 60 ECTS svarer til et årsværk –

uddannelsen er med andre ord en fireårig professionsbacheloruddannelse (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2013). Uddannelsen er at finde på syv professionshøjskoler eller University Colleges, som disse skoler også kaldes, rundt omkring i Danmark, hvilke primært udbyder professionsrettede videregående uddannelser, også kendt som mellemlange videregående uddannelser.

Det er i forbindelse med disse University Colleges, at læreruddannelsen kan beskrives ud fra *enhedsmodellen*, da læreruddannelsen er organiseret i en separat og integreret enhed, der fremstår konsolideret og fremtrædende (Hansén & Forsman, 2009). I denne model findes en bevidst stræben efter at udvikle en stærk læreridentitet, hvilken netop styrkes ved, at studiet er samlet et og samme sted (Hansén & Forsman, 2009). Denne model kan dog, trods gode forudsætninger, gøre det vanskeligt at opretholde en høj faglig kompetence i alle de elementer, som indgår i programmet (Hansén & Forsman, 2009). Dette skyldes, at der for eksempel ikke er samme mulighed for fordybelse og specialisering i faget biologi på disse University Colleges som på universitetet.

Den lærerstuderende skal gennem uddannelsens 240 ECTS-point, som beskrevet tidligere, tilegne sig den viden og de færdigheder, som er forudsætningen for at kunne virke som faglig, pædagogisk og didaktisk kompetent lærer i den danske folkeskole. De studerende har i forbindelse med erhvervelsen af denne viden og disse færdigheder pligt til at deltage aktivt i uddannelsens indhold, et indhold som ifølge § 4-14 i 'Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen', skal bestå af 4 faste elementer:

1. **Lærerens grundfaglighed**, der dækker over en række undervisningsmoduler på hver 10-20 ECTS-point, som alt i alt skal have en varighed svarende til 60-80 ECTS-point. Denne grundfaglighed består af to hovedområder hver med sine egne kompetenceområder og kompetencemål. Disse områder og mål skal anvendes i planlægningen og tilrettelægningsen af al undervisningsindhold.
2. **Undervisningsfagene**, som dækker dem, eleverne kan modtage undervisning i i folkeskolen. De lærerstuderende skal almindeligvis opnå undervisningskompetence i tre af disse undervisningsfag, hvoraf det ene helst skal være dansk eller matematik – i alt svarende til

studier af 120-140 ECTS-point. Disse fag skal bestå af fagmoduler, der forventes at have et omfang på 10-20 ECTS-point, som alle skal bestås.

3. **Praktikken**, som både er en del af det obligatoriske indhold og en del af det samlede ECTS omfang af læreruddannelsen: 30 ECTS-point, som skal bestå af moduler på 5-15 ECTS-point. Praktikken har til formål at "... skabe kobling mellem teori og praksis med henblik på, at den studerende erhverver teoretisk funderede praktiske færdigheder i at forberede, gennemføre og evaluere undervisningsforløb", og af samme grund skal den studerende i praktik i sine valgte undervisningsfag.
4. Endelig skal den lærerstuderende udarbejde et skriftligt **professionsbachelorprojekt** med udgangspunkt i en konkret empirisk problemstilling, hvori der inddrages resultater fra forsknings- og udviklingsprojekter samt forskningslitteratur fra grundskoleområdet. Dette projekt skal, som alt andet indhold i læreruddannelsen, også bygge på de omtalte kompetenceområder og -mål (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2013, s. 1-3).

Desuden finder man også beskrivelser af en række kurser, den lærerstuderende skal tilbydes under sin uddannelse, hvilke ikke er en del af det samlede ECTS omfang. Indholdselementerne har jeg forsøgt at opsummere i tabel 2 på næste side for at skabe et overblik over organiseringen af den danske læreruddannelse. I denne tabel har jeg også medtaget elementernes forskellige kompetenceområder, der netop er en del af de tidligere omtalte kompetencemål. I disse kompetencemål forstås kompetencer som en sammenfatning af færdigheder og viden og uddybes i denne forbindelse yderligere i en række færdigheds- og vidensmål, der kan variere i antal, mindst fire og maksimalt otte (Ministeriet for Videnskab, 2012). Der foreligger med andre ord et større antal centralt fastlagte og detaljerede målbeskrivelser for hvert enkelt af den danske læreruddannelses forskellige elementer.

		Total 240 ECTS
Undervisningsfag - valg af undervisningsfaget dansk eller matematik - 2 valgfrie undervisningsfag forskellige kompetenceområder afhængigt af valg		120-140
Lærerens grundfaglighed: Pædagogik og lærerfaglighed - elevens læring og udvikling - undervisningskendskab og -kompetencer, herunder almen didaktik og it som pædagogisk redskab - specialpædagogik - undervisning af tosprogede Almen dannelse: kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab - fortolkning af folkeskolens formål, udvikling af professionsetik samt håndtering af komplekse udfordringer i lærerarbejdet i et globaliseret samfund præget af kulturel, værdimæssig og religiøs mangfoldighed	Moduler af 10-20 ECTS	60-80
Praktik - didaktik - klasseledelse - relationsarbejde	Moduler af 5-15 ECTS	30
Professionsbachelorprojekt - vidensøgning, undersøgelse, udvikling og formidling som grundlag for analyse, vurdering og perspektivering af lærerfaglige opgaver og problemstillinger		10-20

Tabel 2: Det generelle folkeskolelæreruddannelsesprogram

4.2.1. Det danske tema

Som man kan se i tabel 2, er fokus i den danske læreruddannelse rettet mod resultatet – nemlig opfyldelsen af en række detaljerede målbeskrivelser. Disse målbeskrivelser eller kompetencemål er fastsat af uddannelsesministeren i samarbejde med undervisningsministeren og med inddragelse af relevante aktører (Uddannelsesministeriet, 2012). Det er ikke beskrevet nærmere, hvem disse relevante aktører er, hvad der imidlertid fremstår tydeligt er, at det klassiske billede af læreren som autonom og styrende i forbindelse med sin undervisning er trængt i baggrunden – både i folkeskolen men også i læreruddannelsen. Lærerne er netop, i forlængelse af de detaljerede målbeskrivelser, i stigende grad underlagt en offentlig kontrol – et top down perspektiv.

Den viden+færdigheder=kompetence¹³ som både læreruddannelsens- og folkeskolens fagmål er opdelt i, sikrer ifølge reformteksten en "... en-til-en sammenhæng mellem folkeskolens fag og de fag, som de lærerstuderende kan opnå undervisningskompetence i. Professor Jens Rasmussen udtrykker dette som 'standarder': "I takt med indførelsen af standardbaserede læreplaner, hvor standarder eller mål formuleres i kompetencebestemmelser, er interessen for, hvordan de ønskede mål bedst eller med størst sikkerhed nås, øget. Det har genaktualiseret den didaktiske interesse for undervisningsmetoder" (Rasmussen, 2011, s. 101). Førhen var disse undervisningsmetoder for den professionelle lærer knyttet an til intentionalitet, normativitet og "... holdningsprægede, ofte ideologisk begrundede præferencer" (Rasmussen, 2011). Denne genaktualiserede interesse for didaktiske undervisningsmetoder, Rasmussen her nævner, kommer, som beskrevet nærmere i afsnit '2.4.2.1. Konkurrencestatens didaktik' og '3.3.2. Accepten fra samfundet', tydeligt til udtryk i reformteksten til læreruddannelsen. Heri fokuseres der netop, som tidligere beskrevet, på, at "Læreruddannelsen skal hvile på den nyeste, evidensbaserede viden om, hvad der virker i folkeskolen" – hvorfor 'den evidensbaserede læreruddannelse' kunne beskrives som den danske læreruddannelses organiserende tema. Det organiserende tema kunne netop afspejle forskningsperspektiver, og skal den danske læreruddannelse *hvile* på den evidensbaserede viden, som læreruddannelsesreformen understreger, må dette forskningsperspektiv netop skulle forstås som uddannelsens fundament – og derved som det udgangspunkt, man altid arbejder ud fra. Et udgangspunkt der medfører, som jeg skriver i kapitlerne '2.0. Den betydningsfulde orientering' og '3.0. Professionalisering af læreren', at kravet til gyldighed skal findes i det resultatorienterede paradigme og dermed objektiviteten samt en anvendelse af den evidensbaserede viden, som med størst sandsynlighed vil føre frem til de ønskede resultater.

At jeg imidlertid skriver, at 'den evidensbaserede læreruddannelse' *kunne være* det organiserende tema skyldes, at man i reformteksten til læreruddannelsen også skriver at, almen dannelse skal "...

¹³ Som lektor Thomas Aastrup Rømer bemærker, er dette en radikaliseret af 'Den europæiske referenceramme for kvalifikationer for livslang læring' fra 2009, hvor ligningen hedder v+f+k, hvor alle tre dele altså er sidestillede (2015). I stedet inddømmes 'viden' under anvendelse og funktionalitet – det er med andre ord kun den viden, der kan bruges i forhold til en kompetence, der tæller (Rømer, 2015). Dette kommer for eksempel til udtryk i, at interessen i læreruddannelsen "... samler sig om det, de studerende ved slutningen af et undervisningsforløb forventes at kunne" (Ministeriet for Videnskab, 2012, s. 1).

gennemsyre¹⁴ hele uddannelsen, således at kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab indgår i lærernes grundfaglighed...” (Uddannelsesministeriet, 2012, s. 1). Dette syn på dannelse findes netop i det indholdsorienterede paradigme og dermed intentionalitet og den kritiserede normative begrundelse af undervisningsindholdet. ’Almen dannelse’ kunne med andre ord også fremstå som den danske læreruddannelses organiserende tema for dermed at *gennemsyre* hele uddannelsen – som det netop også slås fast i læreruddannelsesreformen. Jeg mener dog, at temaet ’almen dannelse’, med udgangspunkt i kaptitel 2.0. og 3.0., står i direkte kontrast til temaet ’den evidensbaserede læreruddannelse’. ’Den evidensbaserede læreruddannelse’ tilsidesætter netop læreres selvforståelse, selvstændighed og normativitet, der i stedet er erstattet af den evidensbaserede viden, som kort og kontant fortæller, hvad der virker og ikke virker – i forhold til de centralt fastsatte standarder, som Rasmussen nævner ovenfor.

Med udgangspunkt i denne korte analyse mener jeg ikke, at man kan sige, at hverken ’den evidensbaserede læreruddannelse’ eller ’almen dannelse’, er den danske læreruddannelses organiserende tema – selvom begge beskrives som henholdsvis dens grundlag og som havende gennemgribende betydning i uddannelsen. At disse temaer ikke er organiserende skyldes, at de står i kontrast til hinanden: mellem de seneste reformer og læreruddannelsens- og folkeskolens lovgrundlag, mellem det indholds- og det resultatorienterede paradigme, mellem lærerens selvforståelse og accepten fra samfundet. Et organiserende tema skulle imidlertid være den centrale idé, som forvandler læreruddannelsens forskellige elementer til ét sammenhængende program – hvilket der ikke er tale om, da den danske læreruddannelse peger i flere forskellige retninger. Årsagen til dette skal måske findes i, at den politiske kultur endnu ikke, som jeg beskriver nærmere i kapitel ’2.0. Den betydningsfulde orientering’, er helt og aldeles anlagt mod det resultatorienterede paradigme, trods det omtalte paradigmeskift. Dette kommer, som jeg er inde på i omtalte kapitel, blandt andet til udtryk i folkeskolens formålsparagraf og altså også i læreruddannelsens reformtekst. Der er imidlertid ingen tvivl om, at læreruddannelsen, med den seneste reform, er rykket mere i retning af det resultatorienterede paradigme, hvilket tydeligst kommer til udtryk i de detaljerede målbeskrivelser – både for lærerens undervisning på

¹⁴ Et begreb som i ordbogen, sjovt nok, beskrives som at præge noget gennemgribende – ”ofte om noget *negativt eller uønsket*” (min kursiv) (Gennemsyre, 2015).

læreruddannelsen og altså også lærerens egen undervisning senere i folkeskolen. Men, at fremstå som uddannelsens eneste organiserende tema mener jeg imidlertid ikke, det kan – i hvilken forbindelse det netop er interessant at se, hvad Finland kan tilføje.

4.3. Den finske læreruddannelse

Læreruddannelsen i Finland er en kandidatuddannelse, svarende til 300 ECTS-point. Det tager altså fem år at blive lærer i den finske folkeskole og uddannelsen er, i forlængelse af dette kandidatniveau, at finde på universiteter rundt omkring i Finland (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006).

Det er i forbindelse med placeringen af uddannelsen på universitet, at den kan beskrives inden for rammerne af den asymmetriske matrix model, da der på universitet findes rig mulighed for forskellige løsninger (Hansén & Forsman, 2009). Det alle disse løsninger har til fælles er, at en del af læreruddannelsen er lokaliseret i en separat enhed, mens nogle fag er placeret i andre afdelinger sammen med fag fra andre enheder. Det er her, vi finder asymmetrien: hvor det faglige og professionsmæssige ansvar i enhedsmodellen lå et eneste sted, nemlig på University Colleges, er en stor del af det faglige ansvar i den asymmetriske matrix model lokaliseret på de forskellige enheder uden for læreruddannelsen (Hansén & Forsman, 2009). Disse andre enheder beskæftiger sig med et givent emneområde, for eksempel biologi, og har ikke samme ansvar over for professionsindretningen som i enhedsmodellen, da fokus i disse enheder netop ligger på det faglige (NOKUT, 2006). Denne model åbner således op for i læreruddannelsen at benytte sig af de faglige og akademiske kompetencer, som allerede findes inden for et givent emne på et højt niveau (Hansén & Forsman, 2009). Med denne mulighed følger dog en risiko for en fragmentering af læreruddannelsen, da uddannelsen spredes ud på forskellige enheder og læreridentiteten dermed også spredes. Denne model kendetegner imidlertid kun delvist den finske læreruddannelse, da den kan karakteriseres som tilhørende både enhedsmodellen og den asymmetriske matrix model (Hansén & Forsman, 2009). Dette skyldes, at uddannelsen overordnet kan beskrives ved, at den kvalificerer den studerende som lærer i folkeskolen på to forskellige måder. Den generelle struktur i læreruddannelsen er bygget op omkring valget af et hovedfag, hvilket består af 120-150 ECTS-point, og det er valget af dette hovedfag, som får betydning for læreruddannelsens overordnede retning, en retning som kvalificerer til forskellige dele af det finske uddannelsessystem.

Vælges hovedfaget pædagogik, kvalificeres den studerende til klasselærer, hvilken er rettet mod undervisning i indskolingen og mellemtrinnet, altså klassetrinnene 1-6 (Nordisk Ministerråd & Nordisk Råd, 2009). Da de fleste fakulteter for uddannelse eller tilsvarende enheder i Finland, hvor faget pædagogik er placeret, har deres oprindelse som tidligere læreruddannelsesinstitutioner og dermed seminarietraditionen, står disse fakulteter oftest som stærke og selvstændige enheder – hvorfor klasselæreruddannelsen kan beskrives ved enhedsmodellen (Hansén, Forsman, Aspfors, & Bendtsen, 2012).

Vælges i stedet et undervisningsfag som hovedfag, kvalificeres den studerende til faglærer, hvilken er rettet mod undervisning i udskolingen, altså klassetrinnene 7-9, men også undervisning på de gymnasiale uddannelser (Nordisk Ministerråd & Nordisk Råd, 2009). I denne retning står selve undervisningsfaget centralt, og dermed bliver det andre fakulteter på universitet, som kommer ind over undervisningen af den studerende. For eksempel vil fakultet for naturvidenskab og teknik være uundværligt for en finsk lærerstuderende, der har valgt undervisningsfaget biologi. Herved fremstår klasselæreruddannelsen mere decentraliseret og dermed tættere forbundet med den asymmetriske matrixmodel (Hansén, Forsman, Aspfors, Bendtsen, 2012). At klasselæreruddannelsen i denne forbindelse ikke beskrives ved matrix modellen, hvilken ellers også er kendetegnet ved, at uddannelsens forskellige kurser og aktiviteter findes på forskellige emnespecifikke enheder, skyldes det obligatoriske element kaldet 'Pædagogiske studier for lærere' (Hansén et al., 2012). Dette element (svarende til 60 ECTS-point) har en lignende struktur i alle læreruddannelsesprogrammer på tværs af alle universiteter (Hansén et al., 2012). Enheden indeholder kurser i uddannelse, didaktik og fagdidaktik, herunder også praktik (ca. 20 ECTS-point) – så selv om elementet er specialiseret til de forskellige læreruddannelser, indeholder det et tilstrækkeligt antal fælles dele, til at gøre det udskifteligt mellem programmerne (Hansén et al., 2012). Dette sikrer, at læreruddannelsen, som i matrix modellen, ikke reduceres til et administrativt center, som kun koordinerer forskellige kurser og aktiviteter på tværs af de forskellige emnespecifikke enheder på universitet (Hansén et al., 2012). Der findes således, på trods af specialisering mod forskellige klassetrin i den finske folkeskole, seks elementer, som går på tværs af læreruddannelsen:

1. **Undervisningsfagene** – det kan som beskrevet være dem, der undervises i i folkeskolen og på de højere uddannelsesinstitutioner, eller pædagogik specifikt. Disse discipliner kan være de lærerstuderendes hoved- eller bifag, afhængigt af hvor i uddannelsessystemet der søges kvalifikationer til.
2. **Forskningsstudier med fokus på metodikken.** Studier som den studerende også skal arbejde med og anvende i forbindelse med sin bachelor eller kandidat afhandling.
3. **Pædagogiske grundstudier** bestående af minimum 60 ECTS-point, hvilke er obligatoriske for alle undervisere i uddannelsessystemet. Disse obligatoriske studier inkluderer praktik (omkring 20 ECTS-point).
4. **Kommunikation, sprog og ICT** (Information and Communications Technology).
5. Også obligatorisk er **en personlig studieplan**, der skal hjælpe de studerende med at udarbejde et effektivt program, der matcher deres specifikke mål og ønsker i forbindelse med den karriere, de søger som kommende lærer. Denne personlige studieplan kan især ses i relation til det sjette og sidste element:
6. **De valgfrie studier**, der dækker en række forskellige kurser, hvorigennem studerende har mulighed for at profilere deres uddannelse og kvalifikationer.

Jeg har på næste side søgt at opsummere indholdselementerne i den finske klasse- og faglæreruddannelse i henholdsvis tabel 3 og 4, for at skabe et overblik over organiseringen. Selvom disse seks elementer er at finde på tværs af læreruddannelsesstrukturen i Finland, vil man ved hvert universitet finde specielle uddannelsesprofiler, da opbygningen netop giver mulighed for fleksibilitet inden for de generelle rammer (Niemi og Jakku-Sihvonen, 2006). Universiteterne er således frie til at finde deres egne løsninger og organiseringer af læreruddannelsen, og der findes heller ikke en lov, bekendtgørelse eller forordning, som detaljeret beskriver læreruddannelsens indhold og mål med undervisningen – som det ellers er tilfældet med den danske læreruddannelse (se afsnit '9.1. Bilag 1: Mailkorrespondance med interviewperson G').

	Bachelor grad 180 ECTS	Kandidat grad 120 ECTS	Total 300 ECTS
Hovedfag: Pædagogik - forskningsmetoder - videnskabelig skrivning - valgfrie studier	35 (inkluderer bachelor opgave, 6-10 ECTS)	45 (inkluderer speciale, 20-40 ECTS)	80
Klasselæreruddannelsens pædagogiske grundstudier (del af hovedemnet pædagogik) - grundlæggende undervisningsmetoder og evaluering - støtte til forskellige typer af elever - seneste forskningsresultater og forskningsmetoder i undervisning og læring - samarbejde med forskellige typer af forældre og interessenter	25 (inkluderer omkring 5 ECTS praktik)	35 (inkluderer minimum 15 ECTS praktik)	60
Undervisningsfag for klasselærere	60		60
Akademiske studier i forskellige discipliner			
- et bifag	25	0-35	25-60
- sprog og kommunikation, som indeholder ICT faglig praksis den personlige studieplan valgfrie studier	35	5-40	40-75

Tabel 3: Det generelle klasselæreruddannelsesprogram

	Bachelor grad 180 ECTS	Kandidat grad 120 ECTS	Total 300 ECTS
Hovedfag: Akademisk undervisningsfag - forskningsmetoder - videnskabelig skrivning - valgfrie studier	60 (inkluderer bachelor opgave, 6-10 ECTS)	60-90 (inkluderer speciale, 20-40 ECTS)	120-150
Faglæreruddannelsens pædagogiske grundstudier - grundlæggende undervisningsmetoder og evaluering - støtte til forskellige typer af elever - seneste forskningsresultater og forskningsmetoder i undervisning og læring - samarbejde med forskellige typer af forældre og interessenter	25-30 (inkluderer omkring 5 ECTS praktik)	30-35 (inkluderer minimum 15 ECTS praktik)	60
Akademiske studier i forskellige discipliner			
- 1-2 bifag	25-60	0-30	25-90
- sprog og kommunikation, som indeholder ICT faglig praksis den personlige studieplan valgfrie studier	35	0-30	35-70

Tabel 4: Det generelle faglæreruddannelsesprogram

4.3.1. Det finske tema

Den finske læreruddannelses organiserende tema fremstår, modsat det danske, klart og tydeligt i samtlige tekster, jeg har læst omkring uddannelsen som 'den forskningsbaserede læreruddannelse' (for eksempel Kansanen, 2003; Sahlberg, 2011; Jyrhämä & Maaranen, 2012; Aspfors, Hansén & Ray, 2014; Tirri, 2014).

Som jeg beskrev i forbindelse med den finske læreruddannelses elementer, og som man kan se i tabel 3 og 4 på side 69, er forskningsstudier med fokus på metodikken central for det finske læreruddannelsesprogram. Det er i denne forbindelse vigtigt at påpege, at disse forskningsstudier *ikke* er adskilte enheder, som den studerende læser, hvad der svarer til 5-10 ECTS-point om, tager en prøve i, for derefter først at avende disse forskningsstudier igen, når han eller hun skriver sin bachelor og specialeafhandling. Der er derimod netop tale om et tema, som binder alle elementer sammen i et sammenhængende læreruddannelsesprogram. For at kunne udvikle den forskningsbaserede tilgang til lærerprofessionen, bliver de studerende mødt med en kontinuerlig interaktion af forskning og praksis fra begyndelsen til slutningen af uddannelsesprogrammet (Westbury, Hansén, Kansanen & Björkvist, 2005). Det finske læreruddannelsesprogram er netop bygget op omkring "The idea of a spiral curriculum ... with the core courses vertically integrated, and research methods courses integrated with other courses at every point in the programme. Thus research, theory, and practice are fused—with the idea of research-based thinking as the connecting glue" (Westbury et al., 2005, s. 477).

Med identifikationen af 'den forskningsbaserede læreruddannelse' som den finske læreruddannelses organiserende tema, ønsker jeg at rette læserens opmærksomhed mod, at der med dette tema ikke udelukkende fokuseres på forskningsresultater eller evidens, men netop lægges vægt på forskningsmetoderne.

4.4. I et finsk perspektiv

Som jeg var inde på i afsnit '3.4.1. Den danske måde', er respekt for lærerens professionelle arbejde et udtryk for samfundets berettigelse eller accept – jeg har i ovenstående kapitel søgt at belyse, hvordan den danske og finske lærerstuderende opnår denne respekt gennem sin uddannelse,

hvilken kvalificerer den studerende til at varetage arbejdet som lærer i folkeskolen. Jeg pegede i denne forbindelse på læreruddannelsernes forskellige elementer, som alt efter placering kunne vægtes forskelligt. At gøre den danske læreruddannelse til en kandidatuddannelse, som Fisker pointerer, kunne i denne forbindelse ses som en god idé, da denne placering netop åbner for en række muligheder i forhold til fordybelse i folkeskolens undervisningsfag – altså den faglighed man med de seneste reformer er på jagt efter. Men, som jeg i ovenstående også søger at pointere, skal man netop ikke glemme, at der i organiseringen af en læreruddannelse ikke kun gemmer sig tekniske og praktiske spørgsmål – men også ideologiske. Man kan derfor ikke, som Fisker ellers foreslår, vandre rundt:

... efter behag blandt verdens fremmede uddannelsessystemer som et barn, der slentrer gennem en have og plukke en blomst fra én busk og nogle blade fra en anden, og så forvente, at hvis vi stikker det, vi har samlet, i jorden derhjemme, så vil vi få en levende plante. Et nationalt uddannelsessystem er en levende ting, resultatet af glemte kampe, vanskeligheder og slag, der fandt sted langt tilbage (Sadler, M. (1900) her citeret fra Winther-Jensen, 2004, s. 35).

Det er disse kampe, jeg netop pointerer i afsnit '2.5. Et paradigmeskift?' overses og som kommer til udtryk i den danske læreruddannelses organiserende tema, da dette tema netop er en manifestering af den politiske kultur. Denne politiske kultur giver nemlig en retning og et grundlag at vurdere indholdet i læreruddannelsen ud fra – et indhold, som nødvendigvis må sikre samfundets accept, hvis læreren skal være professionel. At jeg i denne forbindelse finder det vanskeligt at identificere det danske tema, mener jeg kun underbygger min kritik af det paradigmeskift, som lægges op til med de seneste reformer af folkeskolen og læreruddannelsen. Var der sket et paradigmeskift fra det indholds- til det resultatorienterede paradigme, burde jeg ikke kunne genfinde elementer tilhørende begge. Dette er imidlertid også en svaghed ved uddannelsen: når der ikke findes et enkelt samlende tema, kommer uddannelsen til at være orienteret i flere forskellige retninger. Dette mener jeg netop er et udtryk for de kampe jeg, i forlængelse af Ove Kaj Pedersens analyse af overgangen fra velfærds- til konkurrencestat, har set nærmere på.

Jeg er imidlertid, som beskrevet i indledningen, interesseret i at se nærmere på den danske måde at søge denne respekt omkring lærerens professionelle arbejde i relation til den finske. Jeg har i denne forbindelse argumenteret for, at den danske læreruddannelses organiserende tema kunne være 'den evidensbaserede læreruddannelse' og/eller 'almen dannelse'. Dette skyldes, at læreruddannelsen indeholder elementer fra både det indholds- og det resultatorienterede paradigme, der, som beskrevet nærmere i kapitel '2.0. Den betydningsfulde orientering', er centralt for forståelsen af pædagogik og didaktik. Denne pædagogiske og didaktiske forståelse er, som jeg uddyber i kapitel '3.0. Professionalisering af læreren', af afgørende betydning for synet på læreren som professionel, og hvordan respekten for lærerens arbejde opnås. Det organiserende tema er med andre ord en god indgangsvinkel til den nærmere forståelse af læreren som professionel og den politiske kultur, som påvirker denne forståelse. Derfor er den finske læreruddannelses organiserende tema: 'den forskningsbaserede læreruddannelse' blevet min måde at gribe besvarelsen af specialets problemformulering an på, og dermed også udgangspunktet for min rejse og empiriske undersøgelse i Vasa, Finland.

5.0. Den empiriske undersøgelses metodeovervejelser og design

Jeg vil i dette kapitel se nærmere på min empiriske undersøgelses udgangspunkt og forskningsspørgsmål. Dette vil blive efterfulgt af mine metodologiske overvejelser, herunder begrundelser for valget af den kvalitative metode, det semistrukturerede interview og min videnskabsteoretiske tilgang. Desuden vil jeg redegøre for undersøgelsens forberedelse, tilrettelæggelse og udførelse, inden jeg beskriver, hvordan undersøgelsens metodologiske overvejelser operationaliseres i konkret analysestrategi. Denne analysestrategi udgør baggrunden for fundene, der præsenteres og diskuteres i kapitel '6.0. I lyset af den finske læreruddannelse'. Endelig afsluttes kapitlet med en redegørelse af min empiriske undersøgelses validitet.

5.1. Undersøgelsens udgangspunkt og spørgsmål

Som jeg nævnte afslutningsvist i foregående kapitel, har jeg som en del af dette speciale set nærmere på den finske læreruddannelse. Jeg rejste den 1. april 2015 til Vasa, som ligger i det vestlige Finland, for de følgende 2 måneder at gøre mig erfaringer med den uddannelse, jeg i debatten om den danske læreruddannelse har hørt så meget om¹⁵. Det var dog ikke kun en generel interesse for finsk læreruddannelse, som blev udgangspunktet for min rejse til Vasa, det var også en undren, som spirede frem i forlængelse af denne interesse.

5.1.1. Min undren

I afsnit '2.4.3. Takt' refererede jeg til 'Komparativt studium af indholdet i læreruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore'. Studiets tre sammenligningslande blev som beskrevet valgt ud fra deres resultater i PISA, hvor landene lå blandt top-3. Det ligger således mellem linjerne, at studiet ser nærmere på, om vi kan lære noget af måden, hvorpå man uddanner lærere i disse lande. Konklusionen i studiet var, at den danske læreruddannelse blev sat i forbindelse med det indholdsorienterede paradigme – hvilket ikke var tilfældet i top-3 landene, der alle var kendetegnet ved det resultatorienterede. Intentionerne i den seneste reform af folkeskolen og læreruddannelsen ser jeg som influeret af dette studies konklusion, da det i læreruddannelsesreformen slås fast, at denne i fremtiden netop skal hvile på den nyeste evidensbaserede viden om, hvad der virker i

¹⁵ Anvend for eksempel søgeordet 'Finland' på www.folkeskolen.dk.

folkeskolen – en viden, jeg i kapitel '2.0. Den betydningsfulde orientering' netop satte i forbindelse med det resultatorienterede paradigme. Intentionerne i læreruddannelsesreformen omhandler da også højere krav og mere faglighed i læreruddannelsen, hvorfor de omtalte kompetencemål, der fokuserer på, hvad den studerende kan efter uddannelsen, introduceres – altså resultaterne. Disse resultater skal underviserne på læreruddannelsen imødekomme ved "... fremover langt mere systematisk [at] basere undervisningen på praksisrelevant og evidensbaseret viden", hvilket netop, ifølge Uddannelsesministeriet, vil give en reel forhøjelse af barren for at blive lærer i folkeskolen (2012, s. 2).

Den evidensbaserede viden i den danske læreruddannelse skal således ikke bare ses i forbindelse med ønsket om bedre PISA resultater, men også ud fra ønsket om en ny funden respekt for den professionelle lærer, gennem en styrket lærerfaglighed og en mere attraktiv læreruddannelse. Læreruddannelsen i Finland er i denne forbindelse netop interessant at fremhæve, da den, som jeg skriver i indledningen, i begge disse henseender er i særklasse, både hvad angår status og ansøgning samt påskønnelse og respekt omkring lærernes professionelle arbejde. Den finske læreruddannelse er, som det beskrives i det komparative studie, overvejende evidensbaseret, hvorfor den danske læreruddannelse, med den seneste reform, må være godt på vej mod en styrket lærerfaglighed, en attraktiv læreruddannelse og flotte PISA resultater – der er imidlertid et *men*. Når jeg læste litteratur omkring den finske læreruddannelse, skrevet af finske uddannelsesforskere, blev læreruddannelsen, som beskrevet i afsnit '4.3.1. Det finske tema', gang på gang beskrevet som forskningsbaseret – *men* aldrig som evidensbaseret, hvilket står i skærende kontrast til det komparative studies konklusion.

5.1.2. Mit forskningsspørgsmål

Denne kontrast mellem den finske læreruddannelse beskrevet som evidensbaseret på den ene side af Østersøen og forskningsbaseret på den anden, blev grobunden for min undren og udgangspunktet for min empiriske undersøgelse, hvilken derfor ønsker at opnå indsigt i:

- Hvordan oplever finske læreruddannere selv den finske læreruddannelse?

Dette forskningsspørgsmål kalder på en livsverden optik, da undersøgelsens formål netop er at beskrive og forstå det centrale fænomen – finsk læreruddannelse, som de finske læreruddannere selv oplever og lever den (Kvale, 1997). Derfor har jeg også valgt at basere min undersøgelse på den kvalitative forskningsmetode.

5.2. Metodologiske overvejelser

Den kvalitative forskning beror på undersøgelse af livsverden: en menneskelig verden af mening og værdi og interesserer sig for menneskelige aktørers egne perspektiver på og beretninger om denne verden (Brinkmann & Tanggaard, 2010b).

I den kvalitative forskning forsøges typisk at forstå menneskelivet 'inde fra' i den lokale praksis, hvor dette liv leves, snarere end 'ude fra' og på afstand via objektiverende metoder (Brinkmann & Tanggaard, 2010b). Mit forskningsspørgsmål er således på jagt efter dybden og nuancerede beskrivelser, ikke forklaringer i form af mængde i repræsentativitet, generaliseringsgrad eller kausalitet (Larsen L. L., 2015). Det er således med afsæt i den kvalitative metodes force, at min empiriske undersøgelse ser nærmere på, hvordan et fænomen, læreruddannelsen i Vasa, Finland, forstås i en særegen og social kontekst (Larsen L. L., 2015). Min empiriske undersøgelse baseres således på den udforskedes perspektiv, hvor princippet om mening er lokaliseret i ophavsmandens bevidsthed (Larsen L. L., 2015) – de finske læreruddanneres. Jeg søger i denne forbindelse ikke viden eller en forklaring på, hvorfor læreruddannere gør, som de gør, men derimod en forståelse for oplevelsen af deres praksis i kraft af fortolkning af interviewpersonens beskrivelse af sin livsverden.

5.2.1. Det semistrukturerede forskningsinterview

Det at tale med mennesker er særdeles anvendeligt, når man ønsker en viden om deres liv og erfaringer (Brinkmann & Tanggaard, 2010b). Jeg har derfor, i forlængelse af undersøgelsens basering på den kvalitative metode, valgt at anvende det kvalitative forskningsinterview, idet jeg netop ønsker at få adgang til beskrivelser af denne livsverden. Interview som metode er i denne henseende hensigtsmæssig, idet metoden netop søger en indgående forståelse af fænomener, som optræder i menneskers livsverden ved at nærme sig de erfaringer, den interviewede har gjort sig. Livsverden skal således forstås som den verden, den interviewede befinder sig i og til dagligt møder,

det er den verden, som knytter sig til den interviewedes oplevelser og synspunkter (Brinkmann & Tanggaard, 2010a). I denne undersøgelse er livsverden således den eller de erfaringer, den interviewede læreruddanner har gjort sig i sit arbejdsliv som underviser i den finske læreruddannelse.

Jeg ønsker at opnå en forståelse for, hvordan finske læreruddannere oplever den finske læreruddannelse – hvorfor jeg har valgt den semistrukturerede interviewform som basis for mit kvalitative forskningsinterview. Med denne form åbnes muligheden for at indhente beskrivelser og erfaringer fra den interviewedes livsverden samtidig med, at strukturen hverken har karakter af et lukket spørgeskema eller en åben samtale. Jeg sikrer således sammenlignelighed på tværs af de udførte interviews samtidig med, at jeg er åben over for den interviewedes egne bidrag til interviewet (Merriam, 1998). En åbenhed som, i forlængelse af mit forskningsspørgsmål, er essentiel, da den sikrer nye vinkler og problemstillinger, jeg ellers ikke ville være blevet opmærksom på samtidig med, at strukturen er med til at sikre, at bestemte emner bliver berørt.

5.2.2. Mit videnskabsteoretiske grundlag

Undersøgelsens videnskabsteoretiske grundlag kan, i forlængelse af ovenstående, beskrives ved den hermeneutiske opfattelse af humanvidenskaberne, i hvilken kernen er fortolkning af noget, der har mening (Pahuus, 2010). Min empiriske undersøgelse er netop baseret på den udforskedes perspektiv, og princippet om mening er derfor lokaliseret i ophavsmandens bevidsthed (Larsen, 2015). I forsøget på at forstå læreruddannerenes levede liv, tager jeg afsæt i hermeneutikkens tradition, hvor spiralens vekslende mellem del og helhed udgør fortolkningsgrundlaget (Larsen L. L., 2015). Jeg søger med andre ord ikke en *forklaring*, men derimod en *forståelse* for læreruddannerenes oplevelse af deres praksis – en forståelse, hermeneutikkens kerne, fortolkning og mening kan hjælpe mig til at opnå. Jeg har imidlertid også omtalt læreruddannelsen i Vasa, Finland, som et fænomen, og jeg vil i min empiriske undersøgelse da også supplere mit hermeneutiske grundlag med en fænomenologisk tilgang.

5.2.2.1. Min fænomenologiske tilgang

Begrundelsen for at supplere mit hermeneutiske grundlag med en fænomenologisk tilgang skal findes i de fire grundlæggende kendetegn ved den fænomenologiske filosofi, nemlig; (1) fænomenologiens fænomenbegreb, (2) dens betoning af førstepersons perspektivet, (3) dens krav om at gå til sagen og endelig (4) fremhævelsen af livsverdenens betydning.

(1) Begrebsmæssigt er fænomenologi læren om det, der kommer til syne, altså et fokus på fænomener som de træder frem for det enkelte menneske (Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2010). Til forskel fra de objektive eller positive videnskaber, er fænomenologi således ikke interesseret i enkelte genstandes indholdsmæssige beskaffenhed, men derimod måden de kommer til syne (Zahavi, 2010). Ønsker man derved at forstå finsk læreruddannelses sande natur, må jeg interessere mig for den måde, hvorpå den manifesterer sig og fremtræder på, i hvilken forbindelse fænomenologien fremhæver (2) førstepersons perspektivets vigtighed (Zahavi, 2010).

Fænomenologiens optagethed af førstepersons perspektivet skyldes en overbevisning om, at en tilbundsgående undersøgelse af fænomener i den fremtrædende verden nødvendigvis må inddrage subjektiviteten som en uomgængelig forudsætning (Zahavi, 2010). Tanken er, at ethvert fænomen altid er en fremtrædelse *af* noget *for* nogen (Zahavi, 2010). Hermed inddrager jeg et fokus på finsk læreruddannelse, set fra den interviewedes sted, ud fra den fænomenologiske grundantagelse, at verden er det, som den interviewede oplever den som.

At sige at fænomenologiens slagord om, (3) 'at gå til sagen selv', er bevæggrunden for, at jeg fandt det nødvendigt at rejse til Finland, er nok at tage det for bogstaveligt – og så alligevel ikke, da dette slagord implicerer, at undersøgelsens metodevalg skal være sagligt motiveret (Zahavi, 2010). Jeg skal med andre ord lade fænomenet 'tale', i stedet for at fortabe mig i forskellige spekulative konstruktioner, som den tyske filosof og grundlæggeren af den moderne fænomenologi Edmund Husserl har skrevet: "Den sande metode følger ikke vores fordomme og forbilleder, men derimod beskaffenheden af den sag, som skal undersøges" (Husserl, 1987, s. 26 her citeret fra Zahavi, 2010, s. 132). Dette skal ikke tolkes som en fordring om altid at se fænomenet med egne øjne, men derimod som en fordring om at undlade at fortolke det sete væk på baggrund af fordomme eller

forbilleder. Det ville være det letteste for mig at fastholde de beskrivelser af finsk læreruddannelse, som findes i det komparative studie, men det vil ikke være den 'rigtige' metode. Min metode må derimod tage udgangspunkt i det, som skal undersøges, og i stedet for at lade på forhånd vedtagne teorier bestemme min erfaring, gælder det om at lade erfaringen bestemme mine teorier (Zahavi, 2010) – en erfaring jeg netop rejste til Finland efter.

Denne erfaring leder mig frem til fænomenologiens fremhævelse af (4) livsverdenens betydning. Livsverden er som beskrevet den verden vi lever i, og den indeholder derfor den erfaring, jeg som beskrevet i afsnittet '5.2.1. Det semistrukturerede forskningsinterview' jagter. Denne livsverden fremhæves derfor i fænomenologien som meningsfundamentet for al videnskab; når en undersøgelse som min planlægges, udføres og analyseres, når resultaterne fortolkes, sammenlignes og diskuteres, trækkes der netop igen og igen på en fælles livsverden (Zahavi, 2010). Hvad jeg her ønsker at fremhæve er, at min fænomenologiske tilgang i sig selv ikke er en forskningsmetode, men et perspektiv der kan tjene som en ledestjerne i min undersøgelses forskellige faser (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2010). Metodisk indebærer dette, at jeg fordres til at se bort fra mine egne antagelser og refleksioner, for i stedet at søge en præcis beskrivelse af finsk læreruddannelse, som den nu engang fremstår. Dette kaldes en fænomenologisk reduktion, hvilken "... kan beskrives som en 'sætten i parentes', et forsøg på at sætte commonsense og videnskabelig forforståelse om fænomenerne i parentes for at nå frem til en fordomsfri beskrivelse af fænomenernes væsen" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45).

Således er jeg tilbage ved mit videnskabsteoretiske udgangspunkt, hvilket netop tog afsæt i hermeneutikkens løbende interaktion mellem dele (finske læreruddanneres livsverden) og helheden (finsk læreruddannelse). Den fænomenologiske tilgang tjener i denne forbindelse til beskrivelser af den finske læreruddanners livsverden, via den interviewedes egne beskrivelser – beskrivelser der som nævnt er hele meningsfundamentet for den kontinuerlige hermeneutiske fortolkning, der søger at komme bagom og forstå læreruddannerens levede liv. Denne fortolkning fører forhåbentlig til den forståelse jeg, i forlængelse af mit forskningsspørgsmål, er på jagt efter.

5.3. Forberedelse, tilrettelæggelse og udførelse af den empiriske undersøgelse

Det har været afgørende for mig at udforme et design, som sikrer, at de finske læreruddanneres praksis bliver tydeliggjort, hvorfor jeg netop har valgt det kvalitative semistrukturerede forskningsinterview som metode. Samtidig er jeg bevidst om at være så tæt og tro mod lærernes erfaringer og førstehåndsoplevelser som muligt, qua min hermeneutiske og fænomenologiske tilgang. Dette er imidlertid kun et trin på vejen mod den endelige undersøgelse, som kræver yderligere forberedelse og tilrettelæggelse inden den endelige udførelse.

5.3.1. Forberedelse og tilrettelæggelse

Som jeg beskrev i afsnit '5.2.1. Det semistrukturerede forskningsinterview', fordrer den semistrukturerede interviewform en indgående forhåndsviden om problemfeltet. Derfor satte jeg mig, inden afrejse til Finland, grundigt ind i dette problemfeltet 'læreruddannelse' og jeg udarbejdede i denne forbindelse, efter forslag fra min vejleder, et skriv med titlen 'Hvad ved jeg om læreruddannelse?'. Dette forberedende skriv har jeg efterfølgende set som en stor hjælp på tre centrale områder: For det første er denne forhåndsviden essentiel i forbindelse med min hermeneutiske fortolkning, når jeg skal veksle mellem del og helhed. For det andet når jeg, i kraft af interviewet som semistruktureret, skulle stille de gode opfølgende spørgsmål. Og endelig indeholder specialet, i forlængelse af dets problemformulering, en komparativ vinkel, hvilken denne forhåndsviden har kunnet åbne op for, idet den har fremhævet områder hvorpå, den finske læreruddannelse er anderledes fra den danske. Forberedelsen gjorde mig med andre ord mere modtagelig for de fund, som præsenteres i kapitel '6.0. I lyset af den finske læreruddannelse'.

At jeg har været så privilegeret at komme til Finland som en del af mit speciale skyldes, at jeg i forbindelse med tilrettelæggelsen af min undersøgelse, tog kontakt til Erasmus+ programmet. Erasmus (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students) er et uddannelsesprogram, der har til formål at fremme samarbejdet mellem videregående uddannelsesinstitutioner og deres studerende i EU's medlemslande (Styrelsen for International Uddannelse, 2011). Programmet skal gøre det lettere for studerende at tage en del af deres uddannelse i udlandet, og i mit tilfælde åbnede det også op for muligheden for et praktikophold på Åbo Akademi, der kunne fungere som en del af empiriindsamlingen til mit speciale. At det netop

blev læreruddannelsen i Vasa og dermed på Åbo Akademi jeg udførte min empiriske undersøgelse, skyldtes primært min vejleders kontakter i Finland, som førte til, at jeg fik lektor Gunilla Eklund tilknyttet som min vejleder, mens jeg opholdt mig i Finland.

5.3.1.1 Kontakt og valg af informanter

Eklund var behjælpelig med kontakten til informanter under mit ophold, hvorfor informantgruppen også endte med at bestå af otte frivilligt deltagende læreruddannere fra Åbo Akademi. Antallet af informanter er begrundet i min stræben efter at opnå en dybde og nuance i forståelsen af fænomenet finsk læreruddannelse. Informanterne er forsøgt nogenlunde ligeligt fordelt mellem arbejdsområderne pædagogik og didaktik, for at sikre beskrivelser af eventuelle forskellige erfaringer disse kunne afspejle. Jeg ønsker desuden at påpege, at der i informanternes forskellige baggrunde ligger en indbygget validitet i og med, der er tale om henholdsvis lektorer, universitetslærere og professorer, som det kan ses i tabel 5 nedenfor:

Interviewperson	Titel	Arbejdsområde
A	Akademilektor	Didaktik
B	Akademilektor	Didaktik
C	Universitetslärare	Didaktik
D	Professor	Didaktik
E	Universitetslärare	Pædagogik
F	Universitetslärare	Pædagogik
G	Professor emeritus	Pædagogik
H	Lektor	Didaktik

Tabel 5: Informantgruppens arbejdsområder og titel der er angivet på svensk og hentet fra www.abo.fi, Åbo Akademis hjemmeside.

Alle informanter blev kontaktet via mail, hvori min undersøgelse kort blev beskrevet, således at alle vidste, hvad de gik ind til og havde lyst til at være med. Frivilligheden er netop central for en undersøgelse som denne, da det at ville engagere sig som informant er altafgørende for både

interview som en samtaleform men også for informantens åbenhed om sin praksis (Larsen L. L., 2015).

5.3.1.2 Interviewguiden

Jeg har i udarbejdelsen af interviewguiden fokuseret på at formulere spørgsmålene på en måde, der gav interviewpersonen mulighed for at beskrive deres egne erfaringer med finsk læreruddannelse. Desuden har jeg søgt at være meget specifik og bad derfor de interviewede om at forholde sig til det konkrete læreruddannelsesprogram, som findes på Åbo Akademi. Derfor valgte jeg at inkludere de to billeder, som følger interviewguiden, hvilke illustrerer organiseringen af klasselæreruddannelsen på Åbo Akademi. Jeg søger således det omtalte førstepersons perspektiv i tråd med min fænomenologiske tilgang.

Opbyggelsen af interviewguiden, som kan findes i afsnit '9.2. Bilag 2: Interviewguide', er forholdsvis simpel, og består af en tabel med to kolonner: til højre er et emne og til venstre de spørgsmål, jeg ønsker at komme omkring i forbindelse med dette emne. Interviewet følger ikke nødvendigvis disse emner og spørgsmåls stringente rækkefølge, men jeg søgte, i tråd med det semistrukturerede interviews form, at gøre mig selv bevidst om at komme omkring samtlige emner og formulere spørgsmålene i forbindelse med disse emner på en lignende måde. Dette åbner netop op for den ønskede sammenlignelighed på tværs af de udførte interviews.

At interviewguiden er på engelsk skyldes en oplevelse af, at de personer, jeg snakkede med under mit ophold var for høflige til at sige til, når de ikke kunne forstå mit danske. Derfor har jeg, i forsøget på at sikre maksimal forståelse, udformet interviewguiden på engelsk, hvilket selvfølgelig også har haft betydning for udførelsen af interviewet.

5.3.2. Udførelsen af undersøgelsen

Som beskrevet i ovenstående afsnit, blev interviewguiden udformet på engelsk, og det samme gjorde sig gældende for selve udførelsen af interviewet. Dette gælder dog ikke alle, da nogle interviewdeltagere ytrede ønske om ikke at snakke engelsk og i stedet få lov at formulere sig på svensk. Dette har jeg selvfølgelig imødekommet, da det efter deltagernes egne udsagn ville give

dem de bedste muligheder for at formulere sig omkring interviewguidens emner. Som tidligere nævnt kontaktede jeg netop alle interviewdeltagerne på mail med beskrivelse af undersøgelsen. Efter interviewpersonens accept til at deltage, sendte jeg min interviewguide ud for at give deltageren tid til at reflektere over spørgsmålene, da det er mit indtryk, at nogle af disse er 'tunge' indholds- og holdningsmæssige spørgsmål.

Endelig blev interviewene udført på Åbo Akademi med udgangspunkt i samtlige ovenstående overvejelser. Jeg opsøgte hver enkelt interviewdeltager på sit kontor, hvor jeg, for at dokumentere interviewet, optog det på min medbragte diktafon. Disse bandede interviews er omdrejningspunktet for min analysestrategi.

5.4. Analysestrategi

Analysens fokus er rettet mod begrebet 'orientering', som jeg behandlede nærmere i kapitel '2.0. Den betydningsfulde orientering'. Kapitlet omhandlede den pædagogiske og didaktiske orientering i læreruddannelsen og folkeskolen, og hvordan denne orientering spillede ind på forståelsen af læreren som professionel. Denne orientering er således af central betydning, når man snakker læreruddannelse, da den netop indeholder beskrivelser omkring måden, man betragter kvalificeringen af en lærer på. Derfor stiller jeg i analysedelen af min empiriske undersøgelse skarpt på denne orientering, da jeg netop er interesseret i, hvordan finske læreruddannere *oplever* den finske læreruddannelse.

Denne orientering har jeg tilstræbt at trække frem i en sproglig form gennem undersøgelsesdesignets metodiske tilgang, for derefter at analysere de erfaringer læreruddannerene har beskrevet via transskription, kodning og meningskondensering – som jeg vil komme nærmere ind på i de følgende afsnit. Analysen holder således fast i mit forsøg på at beskrive og forstå det centrale fænomen finsk læreruddannelse og baserer sig som forberedelsen, tilrettelæggelsen og udførelsen på mit hermeneutiske grundlag og fænomenologiske tilgang.

5.4.1. Transskription

Den sædvanlige procedure ved analyse af interviews består i at få de bandede interviews transskriberet. Ifølge professorerne Steiner Kvale og Svend Brinkmann er der forskellige problemstillinger forbundet med bearbejdningen af det mundtlige interview til en skreven tekst, der egner sig til nærmere analyse (2009). Transskription er netop en proces, som indebærer en række vurderinger og beslutninger, da interviewsituationen bliver transformeret fra en samtale mellem mennesker til en fastlåst skriftlig form, og i denne forbindelse findes der ingen faste standarder for, om man vælger talesprog eller skriftsprog i transskriptionen, blot at man redegør for sit valg (Kvale & Brinkmann, 2009) – hvilket er bevæggrunden for dette afsnit.

Med mit valg af den fænomenologiske tilgang i mente, transskriberede jeg fra tale til talesprog for at få så mange nuancer og dimensioner af den interviewedes beskrivelser med, som det var muligt, hvorfor jeg i transskriptionen markerede pauser og betoning. Dette er begrundet i min bestræbelse på at udlede så mange nuancer og perspektiver fra interviewet som muligt. For at bevare disse nuancer og perspektiver, transskriberede jeg interviewene umiddelbart efter udførelsen (disse fulde transskriptioner haves og kan rekvireres), med udgangspunkt i de koder, som kan findes i tabel 6 nedenfor:

Kode	Betydning
?uklar passage og [...]	Angiver, at det ikke har været muligt at høre, hvad respondenten sagde, og der mangler derfor et eller flere ord
/	Angiver, at talerens sætning afbrydes og/eller reformulerer sig. Markerer også pause.
/ [Efterfulgt af stort begyndelsesbogstav]	Angiver, at talerens sætning afbrydes og begynder på en ny sætning. Markerer også længere pause.
Initialer for eksempel MW	Jeg bruger personernes initialer , når der siges noget i interviewet, for eksempel Mikkel Wiskerchen = MW . Interviewpersonens initialer er anonymiserede, som man kan se i tabel 5.

Parenteser ()	Parenteser bruges, når der i transskriptionen skrives forklaringer eller uddybninger til det sagte, for eksempel da E nævner "... (Anselm Paul Alexis) Hollo...", eller "PISA has become a kind of cover (i Finland) not stimulation new reforms" i interviewet med G.
Oversættelsestegn "	Teksten imellem disse tegn er oversat, eller den interviewede skifter sprog.

Tabel 6: Koder anvendt i forbindelse med transskriptionen af interviews.

5.4.2. Kodning

For at få taget hul på analysefasen og samtidig skabe en tilgang til materialet, anvendte jeg kodning for at fremkalde en åbning i mit materiale. Efter transskriptionen af de bandede interviews stod jeg nemlig tilbage med, hvad der svarede til 130 tætskrevne sider, jeg skulle danne mig et samlet overblik over.

Brugen af kodning i det kvalitative forskningsinterview giver ifølge den engelske professor Graham Gibbs "... focus for thinking about the text and its interpretation" (2007, s. 40). Kodning er således en relevant metode til blandt andet at skabe det ønskede overblik over mit foreliggende interviewmateriale. Ifølge Gibbs kan disse koder enten være datadrevne eller begrebsdrevne (2007). Førstnævnte opstår, som navnet signalerer, af selve datamaterialet og fordrer, at man går til dette uden på forhånd at have defineret koderne. Modsat kan koderne også være begrebsdrevne og derved defineret ud fra teori (Gibbs, 2007), hvilket netop er tilfældet for min kodning¹⁶.

Jeg tog således udgangspunkt i en begrebsdrevet kodning, og som jeg beskrev i afsnit '5.4. Analysestrategi', er denne centreret omkring begrebet orientering, en behandling jeg definerede i følgende kode:

¹⁶ Jeg udførte også en datadrevet kodning, hvis resultat kan ses i afsnit '6.3. Bilag 3: Datadreven kodning'. Jeg har imidlertid valgt at trække det frem, som er relevant for dette specialeprojekt, men alt er stadig baseret på udsagn fra de finske læreruddannere.

Koden 'Orienteringen' anvendes, når interviewpersonen udtaler sig om overordnede overvejelser i forbindelse med den finske orientering i læreruddannelsen og/eller folkeskolen, der ikke kan kodes i underkoderne 'Det indholdsorienterede paradigme' eller 'Det resultatorienterede paradigme'. Orienteringen kan dog indeholde overvejelser, der kan forbindes til disse to paradigmer.

Som man kan se, anvendte jeg i koden 'Orienteringen' en distinktion mellem det indholds- og det resultatorienterede paradigme, som også blev behandlet nærmere i kapitel '2.0. Den betydningsfulde orientering' – disse benævnes i definitionen som 'underkoder'. Disse underkoder anvendte jeg, da det blev tydeligt under min kodning af transskriptionerne, at interviewpersonerne, uden jeg bragte begreberne på banen, flere gange orienterede sig imod disse paradigmer. Jeg mener således, at jeg, selv om der er tale om en begrebsdrevet kodning, er *åben* over for interviewpersonernes egne beskrivelser. Koden 'Orienteringen' indeholder netop, i kraft af sin definition, interviewpersonens egne beskrivelser omkring finsk læreruddannelse som den er, eller som personen betragter den på.

5.4.2.1 NVivo

I forbindelse med denne kodningsproces anvendte jeg computerprogrammet NVivo, der fungerer som et analyseredskab til kvalitative analyser af tekst-, lyd- og billedmateriale. Jeg har i denne undersøgelse anvendt NVivo til at analysere mine transskriberinger, i kodningsprocessen og i den efterfølgende behandling af det kodede materiale.

NVivo har givet det ønskede overblik af de enkelte datakilder ved kodningen, og kan ses som et alternativ til brugen af Word dokumenter, post it notes eller forskelligfarvede overstregningstusser (Larsen L. L., 2015). Fordelen ved NVivo er imidlertid at programmet sikrer en gennemsigtighed af alle kodninger i alle interviews, som man kan se i billedet på næste side, hvor har jeg kodet 'Orienteringen' 303 gange på tværs af mine 8 interviews. Desuden kan man se, at underkoderne 'Det indholdsorienterede paradigme' er kodet 55 gange og 'Det resultatorienterede paradigme' 60 gange under den overordnede kode 'Orienteringen', i overensstemmelse med dennes definition i afsnit '5.4.2. Kodning'. NVivo har således åbnet for den ønskede sammenlignelighed på tværs af de

udførte interviews, som jeg beskrev i afsnit '5.2.1. Det semistrukturerede forskningsinterview', da jeg i alle 8 'sources' har behandlet koden 'Organiseringen' og dens underkoder.

Name	Sources	Referen...	Created On	Created By
▼ ● 2.0. Den betydningsfulde orientering	0	0	9. dec. 2015 13.24	MW
▼ ● Orienteringen	8	303	29. nov. 2015 11.01	MW
● Det indholdsorienterede paradigme	8	55	29. nov. 2015 11.00	MW
● Det resultatorienterede paradigme	8	60	29. nov. 2015 10.57	MW

Billede 1 Skærmbillede af begrebsdreven kodning i NVivo.

Endelig har anvendelsen af NVivo givet mig mulighed for at undersøgelsens filer kan gennemses af andre (kan også rekvireres). Min analyse og dens fortolkninger kan imidlertid stadig betvivles, eftersom det er mine valg, som er baggrunden for udfaldet. Som Kvale og Brinkmann i denne forbindelse netop understreger, kan computerprogrammer "... ikke erstatte tænkning, men er et godt hjælpemiddel til tænkning ... Computere analyserer ikke data; det gør mennesker" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 221-222). NVivo synliggør imidlertid måden, hvorpå jeg har kodet og er kommet frem til meningsgrundlaget, hvorfor det er muligt for andre at følge op på undersøgelsens validitet.

Med koden 'Orienteringen' og NVivo er det lykket for mig at reducere de 130 sider til blot 60. Samtidig er det essensen, så at sige, der står tilbage, da disse sider indeholder de interviewedes orientering omkring finsk læreruddannelse. Således fremstår kodningen for mig som den fænomenologiske tilgangs force til at opbygge et meningsgrundlag – et grundlag jeg efterfølgende kan sætte i relation til mere rummelige sammenhænge af mening via en hermeneutisk fortolkning, hvilket bringer mig videre til min meningskondensering.

5.4.3. Meningskondensering

Meningskondensering medfører, at de interviewedes beskrivelser trækkes sammen til kortere formuleringer (Kvale, 1997). Lange udsagn sammenfattes til kortere, og hovedbetydningen af det sagte omformuleres således i få ord. Meningskondensering er ifølge Kvale en analysemetode bestående af fem stadier, de tre første af disse er omfattet af min kodningsproces, da stadiene netop omhandler; (1) gennemlæsning af interviewet, (2) inddeling i naturlige meningsenheder og (3) kategorisering efter de væsentlige temaer i interviewet (1997). Disse meningsenheder (4)

sammenfattes efterfølgende i beskrivende udsagn, og endelig (5) fortolkes disse i forhold til at besvare undersøgelsesspørgsmålet (Kvale, 1997).

Med udgangspunkt i Kvales fjerde og femte stadie udviklede jeg det skema, som er baggrunden for billagene der findes i afsnit '9.4. Bilag 4: Meningskondensering af interview med A' til og med '9.11. Bilag 11: Meningskondensering af interview med H'. Disse bilag består alle af fire kolonner, hvoraf den første bruges til nummerering, hvilken anvendes i kapitel '6.0. I lyset af den finske læreruddannelse', når der henvises til det interviewudklip, som anden kolonne indeholder (se afsnit '6.1. Fund i datamaterialet', for en nærmere beskrivelse). Tredje kolonne indeholder en sammenfatning af interviewudklippet, hvilket jeg i fjerde og sidste kolonne forsøger at fortolke i en række nøgleord. Disse nøgleord sammenfatter således det centrale og væsentlige i læreruddannerens praksis og holdning herom. Meningskondenseringen medførte således, at de 60 siders interviewtekster, jeg sad tilbage med efter kodningen, yderligere kunne reduceres samtidig med, at jeg fremanalyserer essensen i det, interviewpersonen siger i nøgleord, hvilke blev udgangspunktet for den hermeneutiske fortolkning, der præsenteres i omtalte kapitel. Jeg bestræber mig således mod muligheden for at genkende mønstre i læreruddannerenes beskrivelser af finsk læreruddannelse med hjælp fra disse nøgleord.

5.5. Den empiriske undersøgelses validitet

Kvale og Brinkmann har opstillet et alternativt validitetsbegreb for kvalitative undersøgelses validitet, der har sin baggrund i den østrigske videnskabsfilosof Karl Poppers falsifikationsbegreb (2009). Gennem dette alternative validitetsbegreb flyttedes fokus fra validitet gennem verifikation, til validitet gennem falsifikation (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann forlader et af de klassiske sandhedskriterier, korrespondens, hvori viden udtrykkes som dens grad af overensstemmelse med en objektiv virkelighed. I stedet anvendes forsvarlige videnspåstande, hvor validiteten sikres ved at undersøge kilderne til ugyldighed (Kvale & Brinkmann, 2009). Validiteten af en kvalitativ undersøgelse som min, kommer således til at afhænge af den håndværksmæssige kvalitet.

I forbindelse med denne håndværksmæssige kvalitet ligger validering ikke i en inspektion i slutningen af produktionsprocessen – men på kvalitetskontrol i alle faser af undersøgelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). Validering afhænger således af kvaliteten af forskerens håndværksmæssige færdighed. Validitet bliver ikke kun et spørgsmål om begrebsliggørelse af de forskellige anvendte metoder, men også forskerens troværdighed bliver afgørende. Denne troværdighed har været mig magtpåliggende gennem hele undersøgelsen og dermed et vigtigt aspekt, når andre tilskriver mine rapporterede resultater validitet. Ved at min undersøgelse fremstår åben og gennemsigtig åbnes muligheden for, at andre vil kunne forestå en lignende undersøgelse og opnå et tilsvarende resultat. I forbindelse med denne specifikke undersøgelse kan dette dog vise sig vanskeligt i praksis, da en anden næppe ville kunne gennemføre lignende kvalitative forskningsinterview og opnå samme datamateriale, kodningsresultater og fortolkning. Derfor er det netop essentielt i forbindelse med min undersøgelses validitet, at "... designet og gennemførelsen af undersøgelsen skal være så nøjagtigt beskrevet som overhovedet muligt" (Brinkmann & Tanggaard, 2010a, s. 491) – hvilket netop har været kapitlets hensigt.

6.0. I lyset af den finske læreruddannelse

Dette kapitel vil omhandle en præsentation og diskussion af fundene fra min empiriske undersøgelse – en præsentation og diskussion, som leder frem til specialets konklusion. Fundene er opstillet således, at afsnit 6.1.1 henvender sig til specialets 2. kapitel og dermed den betydningsfulde orientering, hvorunder det indholds- og det resultatorienterede paradigme optræder. Fundene i afsnit 6.1.2 berører specialets 3. kapitel og dermed professionaliseringen af læreren, og endelig vedrører fundene i afsnit 6.1.3 specialets 4. kapitel og læreruddannelsens organiserende tema.

6.1. Fund i datamaterialet

Baggrunden for undersøgelsens fund er beskrevet nærmere i kapitel '5.0. Den empiriske undersøgelses metodeovervejelser og design', denne baggrund kan beskrives som mit datamateriale, hvilket er omdrejningspunktet for dette kapitel. Alle henvisninger til dette datamateriale findes i nummeret på bilaget, forkortet: B#. Citater i disse bilag er henvist således: B efterfulgt af nummeret på bilaget efterfulgt af et komma og et nummer på boksen i bilaget, hvor citatet kan findes, for eksempel bilag 5, citat 22: (B5,22).

Grundet det detaljerige udbytte af analyseprocessen er der skabt en enorm mængde analysemateriale, så ikke alt gengives her. Alle analyser er imidlertid transparente og findes i afsnit '9.4. Bilag 4: Meningskondensering af 'Orienteringen' i interviewet med A' til og med afsnit '9.11. Bilag 11: Meningskondensering af 'Orienteringen' i interviewet med H'. Derfor er det muligt selv at gå på jagt efter andre variationer og nuancer, jeg i dette kapitel ikke behandler eller måske har overset. I dette kapitel gengives netop de dele af analysen, som specifikt giver svar på specialets problemformulering, i forlængelse af forskningsspørgsmålet: Hvordan oplever finske læreruddannere selv den finske læreruddannelse?

6.1.1. PISA resultaternes indflydelse på orienteringen

Da jeg er på jagt efter nuancer og variationer, vil jeg lægge ud med den, jeg betegner som den væsentligste, nemlig selve orienteringen. Denne orientering har i Danmark, som jeg beskriver i kapitel '2.0. Den betydningsfulde orientering', ændret sig i takt med forskydningen fra velfærds- til konkurrencestat.

Som jeg beskriver i afsnit '2.3.3.1. Den opportunistiske person', er konkurrencestaten baseret på ideen om en fuld udnyttelse af alle produktive potentialer, i hvilken forbindelse ungdomsuddannelserne inddrages som en måde at fremme den nationale økonomiske konkurrenceevne. Denne inddragelse kom til udtryk i den kritik, som ramte uddannelsesområdet omkring 90'erne i forbindelse med IEA og senere PISA. Kritikens indflydelse kommer tydeligt til udtryk i den seneste reform af folkeskolen, hvor OECD, som netop står bag PISA, er nævnt som en væsentlig kilde til opdagelsen af de aktuelle problemstillinger i folkeskolen. I folkeskolereformen understreges det netop, at de danske skoleelevers faglige niveau ikke er tilstrækkeligt højt, da eleverne kun ligger omkring gennemsnittet i OECD i dansk, matematik og naturfag, når de forlader folkeskolen. Det er i denne forbindelse, at læreruddannelsen nævnes i folkeskolereformen: "Læreruddannelsen er allerede forbedret, så grundstenen for en endnu bedre folkeskole er på plads" (Undervisningsministeriet, 2013, s. 1). Som jeg beskriver i afsnit '3.3.2. Accepten fra samfundet', anså et politisk flertal netop de dårlige resultater i større internationale komparative undersøgelser, som PISA, som et tegn på, at det var nødvendigt at stramme op og fremme effekten af undervisningen og dermed reformere læreruddannelsen. Jeg mener derfor, som jeg også er inde på i afsnit '2.3.3. Konkurrencestaten og resultatorienteringen', at PISA resultaterne omkring årtusindeskiftet markerer det ændrede fokus mod det resultatorienterede paradigme. Jeg var, i forbindelse med dette ændrede fokus i Danmark, interesseret i at se nærmere på PISA resultaternes indflydelse på orienteringen i Finland, en interesse jeg formulerede i interviewspørgsmålet: Har den finske tilgang til læreruddannelse og folkeskole ændret sig som følge af publikationen af PISA 2000? – et spørgsmål, jeg fik jeg stillet syv af de otte interviewpersoner.

Disse syv besvarelser har jeg efterfølgende kunnet inddele i tre hovedkategorier: (1) Dem som mener, at tilgangen eller orienteringen i læreruddannelsen og folkeskolen har ændret sig efter publikationen af PISA 2000. (2) Dem som mener, orienteringen ikke har ændret sig, men at denne 'ikke ændring' indirekte får en betydning for orienteringen. Endelig er der (3) dem, som ikke tillægger PISA resultaterne nogen form for betydning i forbindelse med orienteringen i læreruddannelsen og folkeskolen.

To interviewpersoner falder ind under hovedkategori (1): Universitetslærere F og professor D. Sidstnævnte har været med til at udvikle den seneste læreplan for den finske folkeskole og pointerer i denne forbindelse et skift i retning af en øget elevcentrering i undervisningen (B7,5). Denne elevcentrerede undervisning forbinder D til de resterende nordiske lande, hvorimod undervisningen i Finland tidligere har været, hvad hun betegner som traditionsbundet, militærisk og lærerstyret (B7,4). Finland er således, ifølge D, efter PISA 2000 resultaterne løbende blevet inspireret af den uddannelsestradition, som gør sig gældende i resten af norden (B7,5,17,18). I denne forbindelse finder D det paradoksalt, at man i de nordiske lande ser ud til at være inspireret af Finlands lærerstyrede undervisning:

... det er meget interessant det her med, at man går imod hinanden. At man tror, det her sociale syn og elevaktivitet som står i centrum og i fokus i dag (i Finland), og det er det som gælder, det er det som vi skal satse på, samtidig med at vi har PISA resultater som viser på en anden måde, at det er den her lærerstyring som leder til disse gode resultater (B7,5).

F fremhæver imidlertid et andet perspektiv på PISA resultaternes indflydelse. F, som var folkeskolelærer i 2001, hvor resultaterne blev publiceret, påpeger, at lærerne ikke rigtigt var bekendt med disse, da de i tiden efter ikke var nævnt i hverken aviser eller undervisningsmagasiner (B9,9). Efterhånden har resultaterne dog fået en større betydning – en betydning, som indebærer et ønske om, at Finland skal forblive blandt de topscorende nationer i PISA (B9,11).

I lyset af disse beskrivelser ser PISA resultaterne ikke ud til at have haft samme påvirkning på orienteringen som i Danmark. Her bevæger orienteringen sig, som behandlet i kapitel 2 og 3, og som D også har bemærket, netop mod det resultatorienterede paradigme. Desuden trak PISA 2000 resultaterne ikke de store overskrifter, hvilket står i skærende kontrast til publikationen af resultaterne herhjemme, hvilke netop sendte chokbølger gennem den offentlige debat om folkeskolen. PISA 2000 satte, som beskrevet i afsnit '2.4.3. Takt', gang i den danske debat om, hvorfor et skolesystem som det danske kunne levere så middelmådige resultater, en debat som blandt andet førte til, at velfærdsstatens pædagogik og didaktik blev sat i kontrast til både faglighed og konkurrencedygtighed. Over tid ser PISA resultaterne imidlertid ud til at have fået en større betydning, en betydning som bringer mig videre til næste hovedkategori.

Hovedkategori (2) indeholder tre af de syv besvarelser og omhandler den indirekte betydning af det finske ønske om at forblive blandt de topscorende nationer i PISA. Lektor H deler i denne forbindelse besvarelsen af spørgsmålet om PISAs betydning op i to dele:

Well, if you look at the whole educational system, starting with teacher education it is / we can consider it very stable as compared to the other Nordic countries there has been very few reforms. We had a reform in the 70s and then we started with this 3 + 2 system, then by and by, has been developed as a European system. And after that Finland has / have very few changes / the changes are within the system, they are evolutionary or organic changes, not revolutions like other countries are doing. So that's / that's the teacher education part (B11, 3).

Læreruddannelsen har med andre ord været stort set stabil siden 70'erne, hvor Finland flyttede uddannelsen ind på universiteterne. Her har udviklingen af uddannelsen ikke været styret af revolutionerende reformer, men i stedet fået lov til at udvikle sig naturligt, og den eneste undtagelse er Bologna-processen¹⁷. H vender derefter besvarelsen af spørgsmålet mod folkeskolen:

... then of course we have changes within the compulsory school and also up in the secondary school every 10 years we have changes in the curriculum, but all these changes have been rather small. And / and I am not sure about how PISA have influenced these changes / ehmm it's a problem because the Finnish / ehmm, pupils usually have been very good in reading and you can consider the whole PISA a huge reading test, so if you are good at reading you are good at PISA, and why should you change a system that is functioning? (B11, 4).

H tilskriver PISA resultaternes indflydelse minimal betydning – og så alligevel ikke, da folkeskolen ifølge ham netop sidder fast i et ønske om at bibeholde de gode resultater, som F netop også er inde

¹⁷ Bologna-processen er centreret omkring ønsket om et system med letforståelige og sammenlignelige uddannelsesgrader og kan betragtes som en homogeniseringsproces af de europæiske uddannelser, der ønskedes fuldført før 2010 (Hansén, Sjöberg, Sjöholm, 2008). Processen er centreret omkring uddannelsens opbygning, som skulle baseres på to cyklusser, de 3 + 2 år H netop nævner i (B11,3).

på. De gode resultater har altså medført et ønske om at fastholde samme, som H understreger: "... I think it could be a problem with the school system according to the comparative PISA results, because, if you get good results, the ambition to change will be minor" (B11,6). Resultaterne har med andre ord medført, hvad jeg vil betegne som et manglende incitament til ændring, hvilket H ser som negativt.

Professor G tillægger dette manglende incitament til ændring en lignende negativ betydning (B10,4), men senere i interviewet også en positiv (B10,35). G ser netop ikke orienteringen af finsk læreruddannelse og folkeskole som ændret ud over, hvad man normalt kunne forvente som følge af en kontinuerlig udvikling (B10,1). Det manglende incitament til ændring har i denne forbindelse haft den betydning, at udvikling i læreruddannelsen og folkeskolen ikke har ladet sig påvirke af den New Public Management tankegang¹⁸, der ellers står stærkt andre steder i det finske samfund (B10,36). Som G pointerer:

MW: This new public management wave you mentioned.

G: Yehr.

MW: Have / Have that been a part of the thinking here in Finland?

G: No, not that strong. Because, and this is the positive side of PISA, we don't need to make big changes now, because of the results. It means we are not taking much from New Public Management... (B10,35).

G tillægger således indirekte PISA resultaterne en betydning for den finske orientering, hvilken har sikret universitet og lærerne autonomi i deres virke. Resultaterne har netop gjort behovet for de udefrakommende reformer mindre, hvorfor læreruddannelsen ikke er styret i detaljer ovenfra (B10,2,3). Man har, ifølge G, i stedet "... left it up to the experts, within the education system, to

¹⁸ En tankegang jeg netop i forlængelse af dets fokusering på mål og rammestyring ser i forbindelse med det resultatorienterede paradigme.

handle the situation" (B10,15). Men, som G i denne forbindelse understreger: "If something very negative would happen, I am sure, that the people / the political interest would increase rapidly and drastically" (B8, 18). Et perspektiv, universitetslærare C også understreger:

... a negative effect of PISA perhaps is, in countries like yours and in Norway for instance, when the results aren't satisfactory from a governmental point of view for instance, then a lot of money is put into developing education. But in Finland you can think that, you know / well, you know our system is so great, we don't have to anything because we achieved these great results in / in PISA for instance (B6, 7).

I lyset af disse beskrivelser ser PISA resultaterne igen ud til at have haft en anderledes påvirkning på orienteringen, end den man finder i Danmark. Herhjemme var resultaterne netop ikke tilfredsstillende fra det statslige synspunkt, C nævner ovenfor. Regeringens målsætninger for læreruddannelsen og folkeskolen blev, som jeg også skriver i indledningen, et ønske om at blive blandt de topscorende nationer i PISA, i 2020. De danske PISA resultater blev med andre ord det incitament til ændring, som H, G og C mener ikke findes i den finske læreruddannelse eller folkeskole, i kraft af de gode PISA resultater – her har holdningen netop været: hvorfor ændre noget der virker? Dette manglende incitament har forårsaget en stilstand i udviklingen af den finske læreruddannelse og folkeskole, sammenlignet med de mange danske reformer på disse områder, hvor 'ny' for tiden er in. Denne stilstand har imidlertid også betydet, at påvirkningen udefra har været minimal, hvorfor den udvikling, der har fundet sted i den finske læreruddannelse og folkeskole, kan betegnes som en 'bottom-up' proces, snarere end en 'top-down', ved for eksempel at undgå New Public Managements styrerende strukturelle faktorer. Dette har sikret både universitetet og lærerne en større autonomi, da det hovedsageligt har været aktørerne inden for uddannelsessystemets individuelle handlen og selvforståelse, som er blevet definerende for indholdsbestemmelsen af læreruddannelsen og folkeskolen (B4,14; B5,19-23; B7,19; B8,22; B11,20).

De gode PISA resultater har således sikret autonomi for både universitetet og deres læreruddannelser samt lærerne og deres virke. Resultaterne har nemlig forårsaget, at behovet for

politisk indblanding har været minimal, hvorfor både lærerne og deres uddannelse har samfundets accept og respekt. Var disse resultater ikke tilfredsstillende fra et politisk synspunkt, ville det, som G og C pointerer, sandsynligvis resultere i politikernes interesse og et incitament til udvikling og ændring, som vi har set i Danmark – men på bekostning af uddannelsessystemets aktørers autonomi, hvilket jeg kommer nærmere ind på i afsnit '6.1.2.2. Autonomiens betydning'.

Endelig har vi hovedkategori (3), der indeholder de to resterende beskrivelser fra akademilektor A og universitetslærare E, der begge mener, at den finske orientering ikke har ændret sig som følge af PISA resultaterne. Dette er også to interessante perspektiver, da jeg, i forlængelse af omtalte PISA chok i Danmark, sikkert vil få vanskeligt ved at finde to danske læreruddannere, der kan sige det samme og ikke trække på smilebåndet.

6.1.1.1. En balancegang

Jeg ønsker, i forbindelse med disse fund omkring orienteringen, at fremhæve de finske læreruddannelses perspektiver på det indholds- og det resultatorienterede paradigme.

Som jeg behandler nærmere i kapitel '2.0. Den betydningsfulde orientering', er der med den seneste reform af læreruddannelsen og folkeskolen, ifølge Undervisnings- samt Uddannelses- og Forskningsministeriet, lagt op til et paradigmeskift. Som jeg argumenterer for i afsnit '2.5. Et paradigmeskift?' og senere uddyber i afsnit '4.2.1. Det danske tema', er denne formulering i uoverensstemmelse med virkeligheden, da begge paradigmer stadig gør sig gældende i læreruddannelsen og folkeskolen. Hvad der imidlertid er virkeligt er, at den aktuelle politiske kultur er stærkest i retning af det resultatorienterede paradigme – et paradigme, som i læreruddannelses- og folkeskolereformen netop ses som 'vejen mod fremtidens folkeskole'. Man har således distanceret sig fra det indholdsorienterede paradigme.

I forlængelse af denne distancering fra det indholdsorienterede paradigme og de reformer, som peger mod det resultatorienterede, er det interessant at fremhæve nogle finske perspektiver omhandlende disse to paradigmer. I interviewene fremstår det netop tydeligt, at man i Finland ikke foretrækker det ene paradigme frem for det andet. Oftest fremhæves nemlig fordele ved begge,

som på denne måde eksisterer side om side. Jeg kan ikke, i læreruddannerenes udtalelser omkring finsk læreruddannelse og/eller folkeskole, genfinde beskrivelser, som udelukkende taler for fordelene ved et enkelt paradigme og dermed også ser fordele ved et paradigmeskift, snarere tværtimod (B4,26,35; B5,6,7; B6,16,24,25).

E beskriver omkring det indholds- og det resultatorienterede paradigme, at den finske læreruddannelse, ligesom de andre nordiske lande, er influeret af den kontinentale uddannelsestradition (B8,17) – en tradition, jeg i kapitel '2.0. Den betydningsfulde orientering' forbinder til det indholdsorienterede paradigme. Samtidig er Finland også, som E efterfølgende pointerer, på det seneste influeret af den angloamerikanske uddannelsestradition (B8,18) som følge af påvirkningen fra EU (B8,19) – en tradition, jeg i omtalte kapitel forbinder til det resultatorienterede paradigme. E understreger, at det i disse to paradigmer er vigtigt at være bevidst om, at de indeholder grundlæggende forskellige perspektiver på læreplaner og skolens styringsgrundlag (B8,20). Disse perspektiver fremhæver H også i sit interview, i hvilken forbindelse han understreger det som vigtigt at være bevidst om en "... balance between these (paradigmer)" (B8,14), da lærerens kritiske stillingtagen til sådanne er essentielt i forbindelse med spørgsmål omkring elevernes læring (B11,13).

En sådan balancegang mellem det indholds- og det resultatorienterede paradigme beskriver F indirekte nærmere, da hun påpeger det som vigtigt, at læreruddannelsen på den ene side, indeholder en viden om, hvordan man underviser (B9,19), men på den anden side også informerer om samspillet mellem mennesker (B9,20). Indholdet, målene, læreren og eleven skal, ifølge F, finde sammen i en større enhed (B9,21). H fremstiller i denne forbindelse, hvad der sker, hvis man glemmer eller overser denne balancegang, og i undervisningen for eksempel kun fokuserer på samspillet mellem mennesker og ikke på de overordnede mål, en overseelse han beskriver som: "teaching without knowledge, I would say that's that no teaching at all, its entertainment" (B11,22). Dette perspektiv kommer også til udtryk i akademilektor Bs interview (B5,4,41), hvori hun netop ser det som særdeles vanskeligt at adskille de to paradigmer, da det er essentielt, at lærerne både forstår indholdet og formår at sætte dette i relation til eleverne, således ønsket om de bedste resultater netop opnås (B5,6,8) – et princip, B selv anvender i sin egen undervisning (B5,27-29).

I lyset af den finske læreruddannelse fremstår begge paradigmer således med hver deres styrker og svagheder. Den overseelse, jeg fremhæver i afsnit '2.5. Et paradigmeskift?', fremstår således tydeligt når man, som i de seneste danske reformer, netop lægger vægt på udelukkende at fokusere på ét enkelt paradigme – nemlig det resultatorienterede.

6.1.1.2. Hvad er effektivitet?

Det er i forbindelse med den ovenfor beskrevne balancegang interessant at belyse, hvordan de finske læreruddannes anvendelse af både det indholds- og det resultatorienterede paradigme spiller ind på forståelsen af den finske læreruddannelse og folkeskole som effektiv. Denne forståelse kom til udtryk, da jeg i forlængelse af de øvrige spørgsmål omkring PISA postulerede at: det finske uddannelsessystem betragtes som et af de mest effektive og succesfulde systemer i verden. Fundet kan opsummeres meget kort: ingen af de interviewede ser de finske PISA resultater som ensbetydende med en effektiv og succesfuld læreruddannelse eller folkeskole, da alle forholder sig kritisk til postulatet (B4,7; B5,2; B6,1; B7,5,6; B8,1-5; B9,1-8; B10,4-7; B11,1,2).

I lyset af den finske kritiske tilgang til deres gode PISA resultater, fremstår den danske regerings målsætning om i år 2020 at ligge blandt top-3 i OECD's PISA undersøgelse forholdsvis ureflekteret. Gode PISA resultater tolkes umiddelbart af regeringen som et tegn på et effektivt skolesystem, hvilket tydeligt kommer til udtryk i det første af de i afsnit '3.1. De nationale mål' nævnte nationale mål. I disse slås det blandt andet fast, at folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan, hvilket i sig selv er et godt udgangspunkt – spørgsmålet er imidlertid bare, hvad definitionen på 'dygtig' er. Som jeg skriver i afsnit '2.5. Et paradigmeskift?', er effektivitet netop udelukkende en værdi, som udtrykker noget om kvaliteten af processer og deres evne til at skabe resultater på en sikker måde – at der er tale om en vellykket eller succesfuld indsats. Den succesfulde indsats kan i Danmark siges at komme til udtryk i de såkaldte nationale tests, hvilke netop fungerer som indikatorer på vejen mod de centralt fastsatte operative slutmål. Disse omhandler blandt andet, at 80 % af eleverne i folkeskolen skal være gode til at læse og regne i de nationale tests, og at andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik i denne forbindelse skal stige år for år (Rasmussen, 2015). Definitionen på *dygtig* ser altså ud til at være en fortsat stigende score i de nationale tests,

hvilke interessant nok er baseret "... på kriterier, der fastlægger faglige niveauer, som det kendes fra de kategorier, der anvendes i PISA-undersøgelserne, og de vil blive tilpasset de Fælles Mål 2014, for at sikre sammenhæng mellem undervisningen og testene" (Rasmussen, 2015, s. 22).

Et effektivt og succesfuldt dansk skolesystem kommer således til at fremstå som opnået via en sammenhæng mellem undervisningen og de testkategorier, som PISA anvender, hvilket F understreger er en reduktion af, hvad folkeskolen og lærerens virke omhandler:

MW: Yehr, just earlier you mentioned that this high standard (i PISA) maybe wasn't an indicator for (et succesfuld og effektivt uddannelsessystem) /

F: No, because, as I / according to my opinion, which I am also sharing with many of my colleagues and also with teachers, is that, what PISA is measuring is just a narrow part of what education is about... (B9,14).

6.1.2. Den professionelle lærer

I forlængelse af denne reduktion af folkeskolen og lærerens virke, er det interessant at fremhæve de finske læreruddanneres forståelse af en professionel lærer. Denne forståelse eksemplificerer A i forbindelse med de nationale tests, jeg nævnte i afsnittet ovenfor, hvilke man netop ikke finder i den finske folkeskole. Den eneste ministerielle test eleverne skal tage her, er den, de tager, når de forlader folkeskolen, hvilket A mener skyldes en grundlæggende tillid til lærerne (B4,16). En tillid, PISA resultaterne i Finland, som jeg beskrev tidligere, har haft en indvirkning på, da disse har resulteret i, at folkeskolen og læreruddannelsen ikke styres i detaljer ovenfra.

Tilliden fremhæves igen og igen som central for forståelsen af læreren som professionel (B4,15; B10,17), da denne sikrer selvstændighed og mulighed for, at læreren i sit virke kan handle på den måde, hun i en given undervisningssituation finder nødvendig (B4, 17). Det er med andre ord vigtigt, at den professionelle lærer har autonomi i sit virke (B4,15; B8,22; B10,17; B11,20). Denne autonomi fordrer imidlertid, at læreren er i stand til at tage ansvar for sin handling (B10,28), hvilket ifølge flere af de interviewede kræver gode fagkundskaber (B4,31; B5,5; B6,22; B9,40). Gode fagkundskaber er

dog i sig selv ikke nok, en professionel lærer må også have gode sociale kundskaber (B4,31; B9,39,40), da det i en undervisningssituation ikke kun handler om, at læreren formidler sit fag, men også formår at vække interessen ved faget hos eleven (B4,35). Som F i denne forbindelse fremhæver, vil en lærer med en stærk faglig viden, som ikke formår at relatere til eleverne, fejle – det samme vil en lærer, der kan relatere stærkt til eleverne men ikke besidder en faglig viden (B7,40). Det er således vigtigt, som B også pointerer, at læreren ikke bare har en viden om, hvordan noget er, men også kan forklare hvorfor det er sådan, og hvorfor det er vigtigt for eleven at vide og lære (B5,25). Dette kræver ud over de sociale kompetencer, at den professionelle lærer kan anvende pædagogisk og didaktisk viden i sin undervisning (B4,13; B5,6,12, B7,8,9,27,28; B9,38,39; B10,8,9).

Centralt for en professionel lærer i Finland står således autonomien samt en god portion faglig-, pædagogisk- og didaktisk viden.

6.1.2.1. Lærereviden

Vender jeg først interessen mod den faglige-, pædagogiske- og didaktiske viden, er det værd at bemærke, at dette også er vidensområder, som fremhæves som centrale i Danmark, i forlængelse af læreruddannelsesbekendtgørelsens §1 – hvilken jeg er inde på i afsnit '2.1. Utakt'. Det er imidlertid interessant at fremhæve den finske opdeling af denne viden. Som jeg beskriver nærmere i afsnit '4.3. Den finske læreruddannelse', er uddannelsen netop opdelt i to overordnede retninger, som henvender sig til forskellige dele af det finske uddannelsessystem: klasselærer- og faglæreruddannelsen. Med klasselæreruddannelsen uddannes den lærerstuderende i alle folkeskolens undervisningsfag, men kun i et omfang der dækker 60 ECTS, altså en femtedel af det samlede studie på 300 ECTS. I denne forbindelse omtales klasselæreren i mine interviews som en generalist, da der netop er tale om en person med en meget bred uddannelse og dermed en overfladisk viden om mange faglige områder (B4,32; B5,4,10; B8,31,32; B9,41; B10,29,30; B11,22,23). Dette ses imidlertid ikke som en svaghed, da dette generelle fokus åbner op for retningens fokus mod hovedfaget pædagogik og de pædagogiske grundstudier, som også omhandler didaktik og samlet består af hele 120 ECTS. Der er med andre ord fokus på den pædagogiske og didaktiske viden i klasselæreruddannelsen, hvilket G netop pointerer som essentielt i forbindelse med klasselærerens arbejdsområde:

G: If you are working at a certain level, breadth is important.

MW: Like the primary school teacher?

G: For instance the primary school teacher, because it's important for social reasons, that young students have stable relationships to one person, one adult person or a few adult persons / persons. But if you are looking at secondary school level, you need deeper knowledge in fewer sets of subjects. And students they can cope with several teachers, better than young students (B8,30).

F og H uddyber i denne forbindelse, at den generelle tilgang er essentiel, hvis det skal være muligt for læreren at få en fornemmelse for, hvad der foregår i klassen på tværs af hendes fag og endelig, som G ovenfor også understreger, fordi de unge elever har brug for en voksen, de kender og kan støtte sig til (B9,41; B11,23).

Faglæreruddannelsen har derimod, med sit akademiske undervisningsfag som hovedfag, fokus på det faglige. Dette akademiske undervisningsfag dækker over 120-150 ECTS-point af uddannelsens samlede 300, retningen modtager dog også undervisning i pædagogik af et omfang svarende til 60 ECTS – altså væsentligt mindre end klasselæreruddannelsen. Fokus lægges med andre ord på de akademiske fag, og ved siden af dette har man blot 1-2 undervisningsfag mere med et omfang svarende til 25-90 ECTS – der er altså tale om en specialisering mod selve undervisningsfaget, hvorfor faglæreren i mine interviews også beskrives som en specialist (B4,32; B5,10; B9,42; B10,29-31; B11,22,23). Styrken i denne specialiserede tilgang er, som A pointerer, muligheden for at fordybe sig i sit fag – en fordybelse, som ligger ud over de 4 ECTS-point, der normalt er rammen for nogle klasselæreres fagkundskaber (B4,3). Disse fagkundskaber sætter faglæreren i stand til at relatere sit undervisningsfag til eleverne, da hun har en dyb viden om, hvad faget egentlig indeholder (B4,33).

I lyset af den finske læreruddannelse er det interessant at se nærmere på den viden, de danske lærerstuderende skal erhverve for at blive professionelle. For som tidligere omtalt omhandler den

danske læreruddannelse, som den finske, et fokus på faglig-, pædagogisk- og didaktisk viden, og det interessante er i denne forbindelse måden, omfanget af denne viden beskrives på i den danske læreruddannelsesreform. Denne skal netop, i forlængelse af kompetencemålene, afspejle de "... højere krav til, hvad de (lærer)studerende skal kunne – først og fremmest i dybden (beherskelsesniveau), men også i bredden (vidensområder)" (Uddannelsesministeriet, 2012, s. 2). Den danske lærerstuderende skal med andre ord efter endt uddannelse besidde både en bred og dyb faglig-, pædagogisk- og didaktisk viden, være både en generalist og en specialist – vel at mærke uden, at uddannelsens samlede ECTS-ramme udvides, som Undervisningsministeriet understreger i læreruddannelsesreformen (2012). Dette er i Finland vidensformer, der deles op i henholdsvis klasselærerens brede fokus og faglærerens dybe.

6.1.2.2 Autonomiens betydning

Vender jeg i forbindelse med denne viden tilbage til den omtalte autonomi, så ser denne ud til at sætte læreren i stand til at undervise på en måde, hun kan begrunde og finder nødvendig, og som H uddyber: "We are very lucky in Finland, that the national curriculum is rather openly formulated and you have big freedom to make you own decisions" (B11,20). Disse beslutninger, understreger H, skal være i overensstemmelse med ønsket om at gøre det gode (B11,18), samtidig med, at man også søger de resultater, der beskrives i den nationale læreplan (B11,19) – hvilke kan være mere eller mindre åbent formuleret.

I Danmark ser PISA resultaterne, i forbindelse med læreplanernes formulering, ud til at have resulteret i en stigende politisk indblanding, hvilket E påpeger adskiller Finland fra de øvrige nordiske lande (B8,6). I lyset af den finske læreruddannelse, fremstår en professionel lærer som en, der besidder en høj grad af autonomi i undervisningen, denne autonomi skal, som beskrevet tidligere, ses i forlængelse af Finlands gode PISA resultater og den deraf følgende accept fra samfundet, hvorfor behovet for politisk indblanding på uddannelsesområdet har været minimal. Betydningen af den politiske indblanding i Danmark har jeg behandlet nærmere i afsnit '3.3.2. Accepten fra samfundet', hvilken netop har resulteret i, at lærernes autonomi i deres virke er blevet væsentligt reduceret. Det antages netop, at de mål der vedrører professionel handling er givet, og de eneste relevante spørgsmål er, hvordan man med størst mulig effekt kan nå disse. Derfor rettes

der i den danske læreruddannelse en interesse mod anvendelsen af den evidensbaserede viden, som med den største sandsynlighed vil føre frem til de ønskede resultater. Som jeg skrev i afsnit '3.4. Er der tale om professionalisering?', er der imidlertid i denne viden tale om en erstatning af praktikerens indsigt med metoderegler og gode argumenter med henvisning til den rette procedure. Denne rette procedure ser for de finske lærere, i forlængelse af deres større autonomi, ud til at være op til dem selv, hvilket imidlertid fordrer, at læreren tager ansvar for sine handlinger og, som H uddyber, kan reflektere over muligheder og konsekvenser ved disse handlinger (B8,28), hvilket bringer mig videre til næste fund.

6.1.3. Forskningsbasering af læreruddannelsen

Som jeg beskrev nærmere i kapitel '5.0. Den empiriske undersøgelses metodeovervejelser og design', var udgangspunktet for min rejse til Vasa, Finland, en undren over uddannelsens basering. Denne blev netop i 'Komparativt studium af indholdet i læreruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore' beskrevet som evidensbaseret. I den litteratur jeg læste om den finske læreruddannelse, skrevet af finske uddannelsesforskere, blev uddannelsen imidlertid beskrevet som forskningsbaseret. Denne undren udgjorde grundlaget for min samlede interviewguide, hvorfor de finske læreruddanneres perspektiver på forskningsbasering også kommer til udtryk på tværs af alle otte interviews. Jeg mener derfor, med udgangspunkt i disse perspektiver, at kunne sige følgende omkring den finske forståelse af en forskningsbaseret læreruddannelse:

1. En forskningsbaseret læreruddannelse introducerer den studerende til forskningsresultater.
2. En forskningsbaseret læreruddannelse giver i forbindelse med disse forskningsresultater den lærerstuderende en række værktøjer til selv at vurdere disse.
3. Det er i forbindelse med denne vurdering, at en forskningsbaseret læreruddannelse adskiller sig fra en evidensbaseret.

Det centrale ved den forskningsbaserede tilgang er således, som navnet også signalerer, at læreruddannelsen baseres på forskning, hvilket indebærer, at den introducerer den lærerstuderende til forskellige forskningsresultater – centralt i denne introduktion står dog overvejelser omkring forskningens indhold (B5,30; B8,30). I den forskningsbaserede

læreruddannelse introduceres den lærerstuderende således for en tankemåde, der er centreret omkring en kritisk stillingtagen til forskningsindhold, derfor står forskningsmetodik også centralt i forbindelse med udviklingen af de studerendes egen praksis (B6,18). Den forskningsbaserede tilgang forsøger netop med introduktionen i denne tankemåde at kvalificere den kommende professionelle lærer til at kunne tænke kritisk og reflektere over forskningens resultater (B6,20; B10,25). Denne refleksion var jeg inde på i forbindelse med autonomien, og læreren skal da netop også kunne sætte forskningsresultaterne i relation til sin undervisning (B8,24; B10,23,26).

Denne kritiske og reflekterende tilgang gennemsyrrer hele studiet, da forskning netop er en af de seks hovedelementer, jeg i afsnit '4.3. Den finske læreruddannelse' beskriver går på tværs af den finske læreruddannelse. Den afspejler da også de perspektiver, som kommer til udtryk i afsnit '6.1.1.1 En balancegang' og '6.1.1.2. Hvad er definitionen effektivitet?', der netop omhandlede en kritisk og refleksiv stillingtagen til de ellers gode PISA resultater.

Jeg beskriver i interviewene, hvordan den danske læreruddannelse i forlængelse af den seneste reform, på nogle områder, kan betegnes som evidensbaseret og spørger direkte ind til, hvorfor det kan tænkes, at dette ikke er et begreb, jeg ser anvendt i forbindelse med den finske læreruddannelse. Her beskriver E og G evidensbaseringen som et politisk projekt (B7,37), der optræder i forlængelse af den før omtalte New Public Management bølge, hvilken udelukkende søger at måle og kvantificere forskningsresultater (B10,33). Denne bølge har som tidligere nævnt ikke ramt det finske uddannelsessystem i forlængelse af de gode PISA resultater – men det betyder dog ikke, at man i den finske læreruddannelse ikke er interesseret i måling og kvantificering. Dette er netop størrelser, som er en del af den forskningsbaserede tilgang, men forskellen ligger imidlertid i, at man søger at gøre den lærerstuderende interesseret i denne forskning (B10,34) og altså også i stand til at vurdere samme.

En sådan interesse for forskning indebærer muligheden for, at den lærerstuderende kan udvikle sin egen undervisning, som D pointerer: "... good teaching is not about following a certain model, its about adapting to what you are doing to the student you have and to the particular context..." (B6,24). Som flere læreruddannere i denne forbindelse understreger, askiller den

forskningsbaserede læreruddannelse sig netop på dette område fra den evidensbaserede, den er nemlig ikke fokuseret mod metoder, der har evidens for at virke (B4,12,29; B5,34; B10,34). I stedet er man fokuseret imod at give de lærerstuderende mulighed for selv at se nærmere på metodernes teoretiske baggrund for herigennem selv at vurdere forskningsresultaterne (B,25). Således anvendes forskning både i den evidens- og den forskningsbaserede læreruddannelse, forskellen ligger i, at man ikke blindt accepterer denne forskning (B4,26). Samtidig med at man ikke blindt kan acceptere al forskning, kan man heller ikke vælge blot at se bort fra den (B9,50), i hvilken forbindelse H ser den forskningsbaserede tilgang som en hjælpende hånd til læreren til at begå sig blandt de mange forskningsresultater, hun møder i sin hverdag (B11,15).

Det at den evidensbaserede tilgang er fokuseret på metoden 'der virker', omtaler B som at tage uddannelsesforskningen for givet – man kan netop ikke regne med, at en metode altid virker og/eller altid vil virke på samme måde (B5,32). I den forskningsbaserede tilgang søger man netop også at gøre det bedste, men med den forskel, at man er klar over, at ingen ved, hvad det bedste er (B4,30), hvilket netop er en normativ vurdering (B11,18). Således fremstår den evidensbaserede tilgang som en komplet anderledes måde at anvende forskning på end den, som kommer til udtryk i den forskningsbaserede (B8,42).

Man forskningsbaserer således ikke en læreruddannelse ved at introducere forskningsresultater i undervisningen eller i lærernes virke. Forskningsbasering er derimod en tilgang, som sætter den lærerstuderende, og på sigt den professionelle lærer, i stand til at vurdere forskningens resultater – at komme 'bag om' så at sige og sætte resultaternes anvendelighed i relation til hendes praksis. Denne evne til at reflektere, analysere og indsamle data om den kontekst hun står i, gør desuden læreren i stand til selv at udføre forskning (B9,23; B10,23) – eller som A beskriver:

Læreruddannelse skal ikke være det, at man lærer sig en masse tips og tricks og / og / metoder som bare kan anvendes. Her på stedet lærer de studerende hvad de skal gøre, uden at de får værktøj / de bliver selv i stand til at arbejde med specifikke problematikker, de vil selv kunne udvikle disse værktøj og metoder... (B4,12).

Den forskningsbaserede tilgang bliver således central i forbindelse med udviklingen af de studerendes egen praksis på baggrund af forskning. Som F påpeger, har den finske læreruddannelse netop, siden den blev forskningsbaseret, bevæget sig fra at være baseret på erfaring, til at være baseret på forskning (B9,22).

I lyset af den finske læreruddannelse, handler det om at anvende forskningsresultater i uddannelsen, ikke bare om, at den skal "... hvile på den nyeste, evidensbaserede viden om, hvad der virker i folkeskolen", som det netop understreges i den seneste danske læreruddannelsesreform. Formålet med den forskningsbaserede læreruddannelse er i stedet at kvalificere læreren til selv at kunne anvende forskningens kritiske refleksion og systematiske kontrol i deres dagligdag. Dette sikrer professionelle lærere, der er i stand til at forstå og handle og kan begrunde disse handlinger ved at trække på en forskningsbaseret viden og tankemåde. Den professionelle lærer skal med andre ord være i stand til at udvælge og læse forskningsresultater, kunne evaluere disse og hensigtsmæssigt vurdere brugbar- og vigtigheden af det, hun har læst for netop hendes praksis. Dette velvidende at det eneste en evidensbaseret viden udtrykker er, at den *har* virket – ikke at den *vil* virke.

6.2. Kan vi lære?

Specialet indeholder, i kraft af dets kan-Finland-tilføjenoget-problemformulering, en komparativ vinkel, hvilken jeg i ovenstående har søgt at se nærmere på gennem min empiriske undersøgelses fund. Udgangspunktet for disse fund er, hvad jeg i kapitel 2.0. beskriver som en betydningsfuld orientering, hvilken er grundlaget for min analysestrategi som beskrevet i afsnit '5.4.2. Kodning'. Denne orientering sætter jeg, som beskrevet i afsnit '4.4. I et finsk perspektiv', i forbindelse med uddannelsens organisering, der således ikke kun gemmer på tekniske og praktiske spørgsmål, men også ideologiske. Man kan derfor ikke, som jeg også understreger i nævnte afsnit, vandre rundt i det finske uddannelsessystem, "... som et barn, der slentrer gennem en have og plukke en blomst fra én busk og nogle blade fra en anden, og så forvente, at hvis vi stikker det, vi har samlet, i jorden derhjemme, så vil vi få en levende plante". Som professor Thyge Winther-Jensen netop påpeger, befinder ethvert uddannelsessystem sig netop "... til stadighed i et kompliceret samspil med sine omgivelser" – og det er dette komplicerede samspil, min komparative vinkel kan hjælpe med at

belyse variationerne og nuancerne i (2004, s. 26). Jeg kan med andre ord ikke uden videre anvende undersøgelses fund i en dansk kontekst – de er netop opstået i en finsk. Fundene kan imidlertid give nye perspektiver på lærerprofessionalisme – perspektiver der, som jeg skriver i afsnit '2.5. Et paradigmeskift?', for tiden netop overses. Jeg mener således, at undersøgelsens komparative vinkel finder sin begrundelse i forsøget på at bidrage til en belysning af variationerne og nuancerne, som fremstår tydeligere via en forståelse for den finske læreruddannelse, hvorfor specialets undertitel netop er 'I lyset af den finske læreruddannelse'.

Så for at svare på dette afsnits titel – *ja* vi kan lære af Finland, og dette leder mig frem til specialets konklusion.

7.0. Konklusion

Specialets overordnede mål har været en afdækning af, hvad jeg i problemformuleringen omtaler som den 'danske måde' at søge respekt omkring lærernes professionelle arbejde. Denne måde ønskede jeg, som beskrevet i indledningen, at sætte i forbindelse til den finske læreruddannelse, da denne læreruddannelse ser ud til at indeholde alt, hvad man i forlængelse af de seneste reformer af folkeskolen og læreruddannelsen ønsker herhjemme: Nemlig professionelle lærere, som nyder en respekt omkring deres arbejde, hvilket ser ud til at have bragt de finske skoleelever blandt toppen internationalt.

Det at søge respekt for lærernes arbejde sætter jeg i kaptitel '3.4.1. Den danske måde' i forbindelse med samfundets accept, da lærervirket med denne accept opnår både status og berettigelse. Status og berettigelse er, som jeg skriver i afsnit '3.2. En profession og dens professionelle', vigtige størrelser for forståelsen af lærervirket som en profession og lærerne som professionelle. Centralt i denne forståelse af læreren som professionel står fagligheden, hvilken blandt andet indeholder perspektiver på pædagogik og didaktik – perspektiver, som imidlertid over tid har ændret sig parallelt med måden, hvorpå lærervirket opnår samfundets accept. Som jeg netop uddyber i kapitel '2.0. Den betydningsfulde orientering' og '3.0. Professionalisering af læreren', har denne accept flyttet sig fra velfærdsstatens fokus på det resultatorienterede paradigme, hvor lærerens virke blev legitimeret gennem den pædagogiske og didaktiske orientering, mod filosofien og dannelsen, hvilket fordrede en intentionalitet og normativitet i udvælgelsen af undervisningens indhold. I dag findes denne accept, i forlængelse af bevægelsen mod konkurrencestaten, i stedet i det indholdsorienterede paradigme, hvor pædagogikken og didaktikken er orienteret mod det psykologiske og uddannelse, hvorfor viden om det 'der virker' mod centralt fastsatte mål er essentielt i forståelsen af læreren og hendes arbejde som professionel og dermed også i opnåelsen af samfundets accept.

Det er i forbindelse med det indholds- og det resultatorienterede paradigme, at Uddannelsesministeriet og Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling med de seneste reformer ligger op til et paradigmeskift mod sidstnævnte – hvilket jeg imidlertid ikke mener, der er tale om. I stedet er der, i den danske måde at søge respekt om lærerens professionelle arbejde, tale

om en stærk fokusering mod det resultatorienterede paradigme, da det indholdsorienterede paradigme på centrale områder i folkeskolen og læreruddannelsen stadig gør sig gældende. Et paradigmeskift indikerer, at man helt forlader det gamle paradigme til fordel for et nyt og bedre, hvilket med andre ord ikke er tilfældet. Det resultatorienterede paradigme har netop, som jeg pointerer i afsnit '2.5. Et paradigmeskift?' nogle negative konsekvenser – blandt andet at lærervirkets autonomi tilsidesættes i og med, at undervisningens intentionelle og normative aspekter overlades til andre end læreren. Disse aspekter kommer i stedet til udtryk i, for eksempel, den omfattende målstyring, der i dag gør sig gældende i både folkeskolen og læreruddannelsen i forlængelse af reformernes kompetencemål. Det er i denne forbindelse, jeg stiller mig underende over for lærerens professionsudvikling i konkurrencestaten, da der ikke ser ud til at være tale om en professionalisering, men nærmere en afprofessionalisering i et sociologisk perspektiv.

Med kapitel '6.0. I lyset af den finske læreruddannelse' ønsker jeg et finsk perspektiv på den danske måde at søge respekt for lærernes professionelle arbejde. I denne forbindelse mener jeg, at det er værd at fremhæve, at PISA resultaterne ikke har haft en så markant betydning, som den vi finder herhjemme. I den danske folkeskolereform nævnes OECD netop direkte, hvorved fokus mod det resultatorienterede paradigme igen fremstår klart og tydeligt – hvilket, ifølge læreruddannere på Åbo Akademi, imidlertid ikke er tilfældet i Finland. Her søges i stedet en balance mellem det indholds- og det resultatorienterede paradigme – den takt, der herhjemme lægges op til gennem paradigmeskiftet ses altså ikke som ønskværdig. Begge paradigmer er netop essentielle i forlængelse med lærernes autonomi, da begge paradigmer indeholder muligheder og begrænsninger, som det er den professionelle lærers opgave selvstændigt at begå sig mellem.

Som jeg skriver i afsnit '2.5. Et paradigmeskift?', ser det netop ud til, at der i forbindelse med den ønskede takt er uddannelsespolitiske diskussioner som overses – især diskussionen omkring hvad effektivitet er. I Danmark er gode resultater i de nationale tests, hvilke er udformet med forbillede i PISA undersøgelsen, et udtryk for effektivitet. En professionel lærers arbejde kommer i Danmark således til at fremstå som opnået via en sammenhæng mellem hendes undervisning og kommende tests i de centralt fastsatte målbeskrivelser. Dette kommer for eksempel til udtryk i det omtalte oplæg fra departementschef for Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling Jesper Fisker, der

netop udtalte, at "Deal'en er, at hvis I (lærerne) leverer på målene, så blander vi (ministeriet) os ikke i, hvordan I gør det". Man kunne i denne forbindelse sige, at den autonomi, lærerne i Finland nyder, findes som følge af opnåelsen af de ønskede resultater i folkeskolen – jeg mener imidlertid, at det forholder sig omvendt: at de finske lærere, som følge af deres autonomi, opnår de ønskede resultater. Som jeg redegør for i afsnit '2.2. Paradigmeteorien', var der for Thomas Kuhn netop ingen regler for at vælge mellem paradigmer, valget kom helt naturligt som følge af anomalier, hvorfor åben konkurrence mellem forskellige ideer og rationel uenighed om disse ideers forskellige fordele var vigtigt. Sådanne fordele er helt afhængige af øjnene eller paradigmet man ser igennem, og derfor mener jeg også, at man kan lære noget centralt af den finske måde at søge respekt om lærerens professionelle arbejde, hvor man netop giver lærerne de redskaber, som skal til for at vurdere forskellige paradigmer. Det finske uddannelsessystem har ikke været påvirket i samme omfang af den politiske kultur, der som i de resterende nordiske lande også er orienteret mod det resultatorienterede paradigme – hvorfor det hovedsageligt har været aktørerne inden for uddannelsessystemet, som har været definerende i forbindelse med indholdsbestemmelsen af læreruddannelsen samt folkeskolen og dermed lærerens professionelle arbejde.

Jeg ser ikke, at den takt, der i de seneste reformer af folkeskolen og læreruddannelsen søges gennem paradigmeskiftet fra det indholds- til det resultatorienterede paradigme, vil gavne professionsudviklingen og forståelsen af læreren som professionel – snarere tværtimod. Derfor mener jeg også, at vi herhjemme kan lære noget af den finske måde at omgås paradigmerne på, hvilken især kommer til udtryk i den forskningsbaserede tilgang i læreruddannelsen. I denne tilgang fremhæves netop lærerens evne til kritisk refleksion, hvilken er vigtig i forbindelse med de uddannelsespolitiske spørgsmål, som for tiden overses herhjemme. Derfor er det også den politiske kultur, som i den sidste ende er af afgørende betydning for forståelsen af læreren som professionel. Denne forståelse, og dermed hvordan respekten for lærerens professionelle arbejde opnås, ændres ikke ved, at man, som Fisker foreslår, placerer uddannelsen på universitetet, hvis kulturen stadig hovedsageligt er påvirket af det resultatorienterede paradigme. Dette ser ud til at være tilfældet, da Fisker, som jeg beskriver i afsnit '3.4.1. Den danske måde', netop udtrykker, at målstyring på sigt skal blive kendetegnende for hele den offentlige sektor. Det ser med andre ord ikke ud til, at den

balancegang mellem det indholds- og det resultatorienterede paradigme, de finske læreruddannere fremhæver som centralt for den professionelle lærer, er en del af Fiskers 'deal'.

Formålet med nærværende speciale har ikke været at påpege, at det ene paradigme er bedre end det andet. Nærmere har jeg ønsket at pointere, at man med den takt, som søges gennem et paradigmeskift til det resultatorienterede paradigme, overser den intentionelle og normative side af uddannelsespolitiske spørgsmål – hvilket netop er at reducere sin horisont og mulighederne for god uddannelse.

Den finske læreruddannelse kan, med andre ord, tilføje værdifulde perspektiver til den danske måde at søge respekt omkring lærerens professionelle arbejde – perspektiver, som for tiden overses. Som jeg i afsnit '2.5. Et paradigmeskift?' pointerer, er der netop ingen mangel på meninger omkring, hvad god uddannelse skal bestå af – især da det er vanskeligt at være imod god uddannelse. Men spørgsmålet bør ikke omhandle, om man er for eller imod god uddannelse, men derimod hvad der udgør god uddannelse, og hvordan vi bliver i stand til at diskutere og udvikle vores tanker om god uddannelse. Fokuseres der udelukkende på et paradigme, vil stemmer i debatten forstummes – stemmer som er centrale for lærerens autonomi, forståelsen af læreren som professionel og dermed også for respekten omkring lærerens professionelle arbejde.

8.0. Litteraturliste

- Aisinger, P. (2013). *Debat: Hvor er Ny nordisk skole i reformen?* Hentet december 2015 fra folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/531225/debat-hvor-er-ny-nordisk-skole-i-reformen>
- Analogi*. (2015). Hentet november 2015 fra Ordbogen.dk: <http://www.ordbogen.com/opslag.php?word=analogi&dict=auto>
- Aspfors, J., Hansén, S.-E., & Ray, J. (2014). *Stability, structure and development. Features constituting Finnish teacher education*. Hentet 2016 fra Scuola Democratica: <http://www.scuolademocratica.it/wp-content/uploads/2014/02/Caso-Finlandese.pdf>
- Biesta, G. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: Etik, politik, demokrati*. Aarhus: Klim.
- Bird, A. (2011). *Thomas Kuhn*. Hentet november 2015 fra Stanford Encyclopedia of Philosophy: <http://plato.stanford.edu/entries/thomas-kuhn/>
- Brante, T. (2005). Staten og professionerne. I T. R. Eriksen, & A. M. Jørgensen (Red.), *Professionsidentitet i forandring* (s. 16-35). Gylling: Narayana Press.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010a). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 29-54). København: Hans Rietzel.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010b). Introduktion. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 17-24). København: Hans Rietzel.
- Buus, A. M. (2010). Evidens og evidensbaseret praksis. I S. D. A. M. Buus (Red.), *Når evidens møder den pædagogiske hverdag. foreløbig arbejdsrapport september 2010* (s. 7-20). Aalborg: Aalborg Universitet: Institut for Læring og Filosofi.
- Danmarks Lærerforening. (2014). *Professionsideal for Danmarks Lærerforening*. Hentet 20. november 2015 fra Danmarks Lærerforening: http://www.dlf.org/media/974300/professionsideal_endelige-version.pdf
- Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. (2013). *Dansk clearinghouse for uddannelsesforskning konceptnotat juni 2013*. Hentet november 2015 fra http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Konceptnotat_Clearinghouse_2013.pdf

- Egelund, N. (2005). *Hvad er en folkeskole i verdensklasse? Hvilke kompetencer er de vigtige?* Hentet november 2015 fra folkeskolen.dk: <http://www.folkeskolen.dk/~Documents/193/41793.pdf>
- Følgegruppen for læreruddannelsen. (2012). *Deregulering og internationalisering – evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006*. Hentet december 2015 fra Uddannelses- og Forskningsministeriet: <http://ufm.dk/publikationer/2012/deregulering-og-internationalisering-evaluering-og-anbefalinger-om-laereruddannelsen-af-2006>
- Finnish National Board of Education. (2015). *Curriculum reform 2016*. Hentet december 2015 fra Finnish National Board of Education: http://www.oph.fi/english/education_development/current_reforms/curriculum_reform_2016
- Galluzzo, G. R., & Pankratz, R. S. (1990). Five attributes of a teacher education program knowledge base. *41(4)*, s. 7-14.
- Gibbs, G. (2007). Thematic coding and categorizing. I G. Gibbs, *Analyzing Qualitative Data* (s. 38-55). London: SAGE Publications Ltd.
- Globaliseringsrådet. (2005). *Verdens bedste folkeskole – vision og strategi*. Hentet november 2015 fra Statsministeriet: http://www.stm.dk/multimedia/Debatopl_g_folkeskole.pdf
- Hansen, H. F., & Rieper, O. (2009). Evidensbevægelsens rødder, formål og organisering. I H. Grimen, & L. I. Terum (Red.), *Evidensbasert Profesjonsutøvelse* (s. 17-37). Oslo: Abstrakt forlag.
- Hansén, S.-E., & Forsman, L. (2009). Design and dilemmas - Experiences from Finnish teacher education. *Didacta Varia*, *14(1)*, s. 3-23.
- Hansén, S.-E., Forsman, L., Aspfors, J., & Bendtsen, M. (2012). Visions for Teacher Education - Experiences from Finland. *Acta Didactica Norway*, *6(1)*.
- Hansén, S.-E., Sjöberg, J., & Sjöholm, K. (2008). Att kvalificera lärare i senmodern tid - kontextuelle dilemman i finländsk lärarutbildning. I G. Björk (Red.), *Samtid & framtid. Pedagogisk forskning vid ÅA*. (s. 13-33). Åbo Akademi: Rapport från Pedagogiska fakulteten, nr 26.
- Holm, A. (2009). *Fire Meneskesyn*. Herning: Systime.
- Institution*. (2015). Hentet november 2015 fra Wikipedia: <https://da.wikipedia.org/wiki/Institution>
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Fænomenologi. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 185-206). København: Hans Rietzel.

- Jørgensen, A. M., & Eriksen, T. R. (2005). Introduktion. I A. M. Jørgensen, & T. R. Eriksen (Red.), *Professionsidentitet i forandring* (s. 9-15). Gylling: Narayana Press.
- Jensen, E. (2015). Læreruddannelse og folkeskolereform anno 2014. I J. Rasmussen, C. Holm, & A. Rasch-Christensen (Red.), *Folkeskolen efter reformen* (s. 209-228). København: Hans Reitzel.
- Jyrhämä, R., & Maaranen, K. (2012). Research-orientation in a teacher's work. I A. T. Hannele Niemi (Red.), *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in finnish schools* (s. 97-112). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kald.* (2015). Hentet november 2015 fra Ordbogen.dk: <http://www.ordbogen.com/opslag.php?word=kald&dict=auto>
- Kansanen, P. (2003). Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. I B. Moon, L. Vlăsceanu, & L. C. Barrows (Red.), *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments* (s. 85-108). Bucharest: Unesco – Cepas.
- Kansanen, P. (2005). *Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments*. Hentet februar 2016 fra University of Helsinki: <http://www.helsinki.fi/~pkansane/Cepas.pdf>
- Kausalitet.* (2015). Hentet november 2015 fra Ordbogen.dk: <http://www.ordbogen.com/opslag.php?word=kausalitet&dict=auto>
- Kemp, P. (2012). *Filosofiens Verden*. København: Tiderne Skifter.
- Knudsen, O. J. (2015). *Nikolaus Kopernikus*. Hentet 17. november 2015 fra Den Store Danske: http://www.denstoredanske.dk/It,_teknik_og_naturvidenskab/Astronomi/Astronomi_generelt/Nikolaus_Kopernikus
- Kommunernes Landsforening. (2013). *En ny folkeskole*. Hentet november 2015 fra Kommunernes Landsforening: http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_62575/cf_202/En_ny_folkeskole.PDF
- Kommunernes Landsforening. (2015). *Pædagoger i folkeskolen*. Hentet februar 2016 fra Kommunernes Landsforening: <http://www.kl.dk/PageFiles/1303981/paedagoger-i-folkeskolen.pdf>
- Kristensen, H. J. (2011a). Pædagogisk filosofi. I H. J. Kristensen, & P. F. Laursen (Red.), *Gyldendals pædagogikhåndbog: Otte tilgange til pædagogik* (s. 21-27). København: Gyldendal.

- Kristensen, H. J. (2011b). Fra indholdsbeskrivelser til målstyring. I H. J. Kristensen, & P. F. Laursen (Red.), *Gyldendals pædagogikhåndbog: Otte tilgange til pædagogik* (Årg. Gyldendal, s. 173-183). København.
- Krogh-Jespersen, K. (2003). Fra seminarist til professionsbachelor. I K. Krogh-Jespersen, *Læreruddannelse - en professionsrettet uddannelse* (s. 19-34). Gylling: Narayana Press.
- Krogh-Jespersen, K. (2012). At uddanne sig til professionelt lærerarbejde. I *Grundbog i pædagogik til lærerfaget* (s. 125-147). Aarhus: Klim.
- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (2. udgave udg.). Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (2. udg.). Chicago: University of Chicago Press.
- Kvale, S. (1997). *Interview - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Rietzel.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview - introduktion til et håndværk*. København: Hans Rietzel.
- Larsen, L. L. (2015). Almendidaktikkens dannelsesafsæt. I L. L. Larsen, *Lærerens verden: Almendidaktiske refleksioner over klasserumserfaringer: Ph.d. afhandling* (s. 66-81). Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Larsen, S. (2015). *Historisk værk om skolereformen*. Hentet november 2015 fra Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/561856/historisk-vaerk-om-skolereformen>
- Laursen, P. F. (1993). Professionalisme og didaktik. I *Lærerprofessionalisme* (s. 26-36). Viborg: Special-Trykkeriet.
- Løgstrup, K. E. (2005). *Skolens formål*. Hentet november 2015 fra Folkeskolen.dk: <http://www.folkeskolen.dk/~Documents/103/39503.pdf>
- Livsverden. (2008). I M. Hansen, P. Thomsen, & O. Varming (Red.), *Psykologisk-pædagogisk ordbog* (16 udg.). København: Hans Rietzel.
- Lyotard, J.-F. (1986). *The Postmodern Condition: A Reprint on Knowledge*. (G. Bennington, & B. Massumi, Ovs.) Manchester: Manchester University Press.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2015). *Historisk oversigt*. Hentet november 2015 fra Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling: <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Fag-timetal-og-overgange/Faelles-Maal/Historisk-oversigt>
- Ministeriet for Videnskab. (2012). *Vejledning til master for kompetencemål i læreruddannelsens fag*. Hentet november 2015 fra <http://semmus.dk/km2012/kick-off/Vejledning.pdf>
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006: Del 1: Hovedrapport* .
- Nordisk Ministerråd & Nordisk Råd. (2009). *Komparativt studie af de nordiske læreruddannelser*. Nordisk Ministerråd.
- OECD. (2001). *Literacy Skills for the World of Tomorrow*. Hentet 2015 fra OECD: <http://www.oecd.org/edu/school/2960581.pdf>
- Olsen, J. V. (2015). *Departementschef om reformen: Slå koldt vand i blodet*. Hentet 2016 fra Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/571590/departementschef-om-reformen-slaa-koldt-vand-i-blodet>
- Pahuus, M. (2010). Hermeneutik. I F. Collin, & S. Kjøppe (Red.), *Humanistisk Videnskabsteori* (s. 139-169). DR multimedie.
- Pedersen, O. (2014). *Galileo Galilei*. Hentet 2015 fra Den Store Danske: http://www.denstoredanske.dk/It%2c_teknik_og_naturvidenskab/Fysik/Fysikere_og_naturvidenskabsfolk/Galileo_Galilei
- Pedersen, O. K. (2008). *Folkeskolens formål og nyeste udfordringer*. Hentet februar 2016 fra folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/~/Documents/85/53485.pdf>
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Rietzel.
- Pedersen, S. A. (1995). Kuhns videnskabsfilosofi, dens udvikling og betydning. I T. S. Kuhn, *Videnskabens revolutioner* (K. Haakonssen, Ovs., s. 7-44). København: Forlaget Fremad.
- Professionel*. (2015). Hentet november 2015 fra Ordbogen.dk: <http://www.ordbogen.com/opslag.php?word=professionel&dict=auto>
- Rasch-Christensen, A., & Thejsen, T. (2011). *Fra seminarium over CVU til University College*. Hentet november 2015 fra Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/~/Documents/178/68378.pdf>

- Rasmussen, A. F. (2003). *Statsminister Anders Fogh Rasmussens tale ved Folketingets åbning tirsdag den 7. oktober 2003*. Hentet november 2015 fra Statsministeriet: http://www.stm.dk/_p_7446.html
- Rasmussen, J. (2015). Folkeskolereform 2014. I J. Rasmussen, C. Holm, & A. Rasch-Christensen (Red.), *Folkeskolen efter reformen* (s. 9-44). København: Hans Rietzel.
- Rasmussen, J., Bayer, M., & Brodersen, M. (2010). *Komparativt studium af indholdet i læreruddannelser i canada, danmark, finland og singapore: Rapport til regeringens rejsehold*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Rasmussen, J., Holm, C., & Rasch-Christensen, A. (2015). Forord. I J. Rasmussen, C. Holm, & A. Rasch-Christensen (Red.), *Folkeskolen efter reformen* (s. 7-8). København: Hans Rietzel.
- Rasmussen, J., Kruse, S., & Holm, C. (2007a). Hvad konstituerer uddannelsesforskning. I J. Rasmussen, S. Kruse, & C. Holm, *Viden om uddannelse: Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis* (s. 13-25). København: Hans Rietzel.
- Rasmussen, J., Kruse, S., & Holm, C. (2007b). Indledning. I J. Rasmussen, S. Kruse, & C. Holm, *Viden om uddannelse: Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis* (s. 13-25). København: Hans Ritzel.
- Ravn, K. (2012). *Danmark er et Pisa-chok-land*. Hentet februar 2016 fra www.folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/513321/danmark-er-et-pisa-chok-land>
- Rømer, T. A. (2015). *Peter Kemps "opgør med halvdannelsen"*. Hentet februar 2016 fra [thomasaastruproemer.dk](http://www.thomasaastruproemer.dk): <http://www.thomasaastruproemer.dk/peter-kemps-opgoer-med-halvdannelsen.html>
- Regeringen. (2010). *Danmark 2020*. Hentet fra Statsministeriet: http://www.stm.dk/publikationer/arbprog_10/Danmark%202020_viden_vaekst_velstand_velfaerd_web.pdf
- Respekt*. (2016). Hentet februar 2016 fra Den Danske Ordbog: <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=respekt>
- Richter, L. (2012). *Velfærdsfag er under opbrud*. Hentet februar 2016 fra Information: <http://www.information.dk/315315>
- Sahlberg, P. (2011). Lessons from finland. *Education Digest*, 3(77), s. 18-24.

- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Avebury Ashgate.
- Scheuer, S. (2015). *Profession*. Hentet november 2015 fra Den Store Danske: http://www.denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Sociologi/Organisationer_og_institutioner/profession
- Schnack, K. (2000). *Er didaktik og curriculum det samme?* Hentet november 2015 fra PURE: http://pure.au.dk/portal/files/120/Er_didaktik_og_curriculum_det_samme.pdf
- Schnack, K. (2011). Dannelsesbegrebet i skolen. I H. J. Kristensen, & P. F. Laursen (Red.), *Gyldendals pædagogik håndbog otte tilgange til pædagogik*. (s. 28-43). København: Gyldendal.
- Schou, L. R. (2006). Det danske skolesyns internationalisering: - Et gode eller et onde? . *Kvan*(74), s. 46-58.
- Schou, L. R. (2013). Kritisk-konstruktiv pædagogik og didaktik. I A. Qvortrup, & M. Wiberg (Red.), *Læringsteori og didaktik*. København: Hans Rietzel.
- Short, E. C. (1987). Curriculum Decision Making in Teacher Education: Policies, Program Development, and Design. *Journal of Teacher Education*, 38(4), s. 4-12.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), s. 455-470.
- Skaftnesmo, T. (2012). Evidensbasering - den nye eminensen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(5), s. 348-360.
- Steinsholt, K. (2009). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre Skole*(1), s. 54-62.
- Styrelsen for International Uddannelse. (2011). *Erasmus*. Hentet februar 2016 fra Uddannelses- og Forskningsministeriet: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/tilskud-til-udveksling-og-internationale-projekter/tilskudsprogrammer/erasmus/erasmus-faktablad.pdf>
- Thejsen, T. (2009). *Kampen om folkeskolens formål - Folkeskolens formålsparagraf fra 1814 til 2006*. Hentet november 2015 fra Folkeskolen.dk: <http://www.folkeskolen.dk/~Documents/41/55841.pdf>
- Thomsen, C., & Dahlerup, J. F. (u.d.). *Kort indføring i evidens*. Hentet februar 2016 fra http://www.dnu.rm.dk/siteassets/dnudnu/borger/visioner/bilag-1_ebd_hierarkier.pdf
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 5(40).

- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2013). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Hentet februar 2016 fra Retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/pdfPrint.aspx?id=174218&exp=1>
- Uddannelsesministeriet. (2007). *Aftale om professionshøjskoler for videregående uddannelser*. Hentet november 2015 fra Uddannelses- og Forskningsministeriet: <http://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/aftale-om-professionshojskoler-for-videregaende-uddannelser>
- Uddannelsesministeriet. (2012). *Reform af læreruddannelsen*. Hentet november 2015 fra Uddannelses- og forskningsministeriet: <http://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laereruddannelsen>
- Undervisningsministeriet. (2001). *Folkeskolen år 2000 Evaluering af 8-punkts-programmet*. Hentet november 2015 fra Undervisningsministeriet: http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF11/110406_folkeskolen_aar_2000_evaluering_af_8punktsprogrammet.pdf
- Undervisningsministeriet. (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. Hentet december 2015 fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling: <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Jun/130601-Fremtidens-folkeskole-paa-vej>
- Undervisningsministeriet. (2013). *Forenkling af Fælles Mål - Master til forenling af fællesmål*. Hentet november 2015 fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling: <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/August/140805%20Master%20til%20praecisering%20og%20forenkling%20af%20Faelles%20Maal.pdf>
- Undervisningsministeriet. (2014). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Hentet november 2015 fra Retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163970&exp=1>
- Undervisningsministeriet. (2014). *Den nye folkeskole - en kort guide til reformen*. Hentet december 2015 fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling: <https://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Juni/140611%20miniguide%20reform.pdf>

- Winther-Jensen, T. (2004). Generel pædagogik og komparativ pædagogik - to genstandsområder og deres indbyrdes relation. I T. Winter-Jensen, *Komparativ pædagogik - faglig tradition og global udfordring* (s. 11-32). København: Akademisk Forlag.
- Zahavi, D. (2010). Fænomenologi. I F. Collin, & S. Køppe (Red.), *Humanistisk Videnskabsteori* (s. 121-138). DR multimedie.