

DELPROJEKT  
INKLUSION/EKSKLUSIONSMEKANISMER  
I PÆDAGOGUDDANNELSE MIDT-VEST

*Udarbejdet af:  
Charlotte Troelsen,  
Anne Mayli Albæk  
og Kristine Buus  
Johansen*

## Indholdsfortegnelse

1. Delprojekt Inklusion/eksklusionsmekanismer i Pædagoguddannelse Midt-Vest .....	2
1.1 Studiestart .....	2
1.2 Formål .....	3
2. Metodeovervejelser .....	4
2.1 Metodevalg for undersøgelsen.....	4
2.1.1 Forskningsinterview og observation.....	4
2.1.2 Interviewerrollen .....	4
2.1.3 Symbolsk vold.....	4
2.2 Undersøgelsens design.....	5
2.2.1 Undersøgelsens formål .....	5
2.2.2 Referater fra tovholdernes møde med studierefleksionsgrupperne .....	5
2.2.3 Studierefleksionsopgaver .....	6
2.2.4 Fokusgruppeinterview.....	6
2.2.5 Klasserumsobservation.....	6
2.2.6 Interview med undervisere .....	6
2.2.7 Interviewguide.....	6
2.2.8 Transskribering.....	7
3. Den teoretiske kontekst.....	7
3.1 Om inklusion og eksklusion i denne uddannelse.(Inklusionsgruppens papir) .....	7
3.2 Delprojektet:.....	9
3.2.1 Projektgruppens teoretiske tilgang til inklusion og eksklusion .....	10
4. Vidensformer og læring i pædagogstudiet.....	11
4.1 Vidensformer i pædagoguddannelsen .....	11
4.2 Jan Tønnesvang .....	17
5. Analyse af fokusgruppeinterview i et sociologisk perspektiv .....	21
5.2 In- og eksklusionsperspektiver i pædagoguddannelsens opstart (PKS-forløbet) .....	21
5.2.1 De sociale og faglige fællesskabers inkluderende og ekskluderende effekter .....	21
5.3 Opsamling.....	26
6. Analyse af klasserumsobservationer .....	28
6.1 Klasserumsobservationer .....	28
6.1.1 Opsamling efter afsnittet analyse af klasserumsobservationer .....	29
6.2 Analyse af interviews med undervisere.....	30
6.3.1 Opsamling efter afsnittet analyse af interviews med undervisere.....	30
7. anbefalinger .....	32
8. Litteraturliste:.....	37
Bilag 1 .....	39
Bilag 2 .....	40
Bilag 3.....	41
Bilag 4.....	51

# 1. Delprojekt Inklusion/eksklusionsmekanismer i Pædagoguddannelse Midt-Vest

Projektet har bl.a. til formål at analysere inklusions- og eksklusionsprocesser i pædagogiske sammenhænge og på den baggrund generere viden og udvikle pædagogisk praksis som inkluderende pædagogisk praksis.

Delprojektet retter fokus på uddannelsesinstitutionernes pædagogiske arbejde idet

”Inklusionsgruppen” forudsætter, at der på alle niveauer i et studieforløb for pædagogstuderende forefindes in- og eksklusionsmekanismer, det kommer til udtryk i følgende relationer

I relationerne mellem underviser og studerende

I relationerne mellem de studerende

## 1.1 Studiestart

Ved studiestart forsøger ledelse, ansatte og ældre studerende ved fælles hjælp at tilrettelægge et introduktionsforløb og opstart på første semester, der kan guide nye studerende ind i uddannelsen, som aktive deltagere, altså er hensigterne inkluderende.

Ikke desto mindre ved vi, at frafaldsprocenten er høj netop i første semester, ligeledes bliver de første konflikter mellem de nye studerende synlige. Det kommer især til udtryk i gruppearbejdet hvor de studerende finder ud af hvem de vil og ikke vil arbejde sammen med. Det ses også i forbindelse med studerende, der aldrig dukker op, eller studerende som ikke yder den indsats, der forventes i de enkelte studiegrupper, konsekvensen af dette er – eller kan let blive, opstart af ekskluderende processer.

Hertil opstår der en kollision mellem uddannelsens krav om arbejde i studiegrupper og kravet om individuel eksamen.

Kollision mellem to sideløbende processer

Lærerprocesser indlejret i studieordningen igennem studiegruppearbejde

Kontrol igennem nuværende eksamensformer og krav om individuelle præstationer

## **1.2 Formål**

Formål er at afdække in- og eksklusions mekanismer i Pædagoguddannelse Midt - Vest i uddannelsesforløbet, med henblik på at formulere et udviklingsprojekt og iværksætte udviklingstiltag, der fremmer inklusion.

## 2. Metodeovervejelser

Nærværende afsnit vil redegøre for den metodiske tilgang i delprojektet.

### 2.1 Metodevalg for undersøgelsen

Analysen grundes i de udvalgte teorier om inklusion og eksklusion, herigennem vil analysen være baseret på henholdsvis Pierre Bourdieu, Niklas Luhmann, Lars Qvortrup og Jan Tønnesvang.

Rapportens empiri er udarbejdet ud fra forskellige metoder. Metoderne er en kvalitativ undersøgelse bestående af klasserumsobservation, fokusgruppeinterview samt interview. Yderligere er studierefleksionsgruppernes møder blevet refereret og anvendt som et vidensgrundlag om holdende. Metoderne er hovedsagligt inspireret af *Pierre Bourdieu og Steinar Kvale*.

#### 2.1.1 Forskningsinterview og observation

Det sociologiske forskningsinterview handler, i en Bourdieusk forståelse, om brudtækning og objektkonstruktion. Forskeren må for det første bryde med sin egen umiddelbare forståelse og for det andet bryde med agenternes forståelse og fremlæggelsen af deres erfaringer. Derved skal forskeren, i størst muligt omfang, forsøge at objektivere sig i forhold til det felt, han er en del af (Bourdieu, 2008c: 111). Det betyder, at interview som metode peger mod subjektive erfaringer som data, der ikke giver nøglen til en forklaring, men er i stedet det, som skal forklares (Callewaert, 1998: 119). Det dobbelte brud indebærer således, at man som samfundsvidenskabelig forsker studerer sociale objekter, som er underlagt eksisterende prækonstruktioner og forforståelser samtidig med, at forskeren er en del af den sociale verden, der studeres og dermed også underlagt ditto. Derfor skal forskeren gøre op med forforståelserne og prækonstruktionerne således, at det ikke bliver den interviewedes selvforståelse, der kommer til at afgøre konstruktionen af objektet (Hammerslev, Hansen, & Willig, 2009: 16.)

#### 2.1.2 Interviewerrollen

Ifølge Bourdieu opstår problemerne i et interview oftest, når man som interviewer forsøger af afstå fra al indblanding og konstruktion (Bourdieu, 2007: 70). Derfor er det nødvendigt at være deltagende objektiviserende, hvilket betyder, at interviewer aktivt deltager og får informanten til at indvie interviewer i sit sprog og sine opfattelser (Glasdam, 2007: 139).

#### 2.1.3 Symbolsk vold

Både kvantitative og kvalitative undersøgelser er påvirket af den sociale interaktion, der foregår inden for strukturernes rammer. Det er således objektive strukturer, der indvirker på resultaterne

(Bourdieu, 1999: 609). Dette må interviewerens forsøge at gøre sig bevidst samtidig med en bevidstgørelse om forskellen mellem de mål, interviewerens opstiller for interviewet og måden, hvorpå de bliver opfattet af informanten. Sidstnævnte spiller ind på informantens måde at agere på under interviewet. Ifølge Bourdieu forstærkes denne asymmetri af en social symmetri. Bevidsthed herom medvirker til en reduktion af den symbolske vold, der unægteligt finder sted i relationen mellem interviewer og informant (Glasdam, 2007: 136-139).

Formålet med de metodiske overvejelser er bl.a. at minimere mulig indbefattet symbolsk vold. Denne kan dog ikke fjernes, men ved en aktiv og metodisk lytten må forskeren underkaste sig den interviewedes synspunkt i dennes individualitet og på samme tid systematisk konstruere indholdet af den interviewedes udsagn (Callewaert, 1998: 128-129).

## **2.2 Undersøgelsens design**

Studiet er en kvalitativ undersøgelse bestående af interview, fokusgruppeinterview og klasserumsobservation. Nærværende afsnit vil præsentere undersøgelsens design og formål.

Der er blevet udarbejdet to fokusgruppeinterview i henholdsvis Ikast og Viborg med de studerende, som blev videooptaget. Yderligere er studierefleksionsgruppernes møder blevet refereret og anvendt som et vidensgrundlag om holdende.

### **2.2.1 Undersøgelsens formål**

Undersøgelsens formål er at opnå indsigt i samt frembringe viden om inklusion- og eksklusionsmekanismer i uddannelsens start. (PKS forløb= Pædagogik, kultur og samfund) Der rettes fokus på, hvordan undervisningen og viden formen kan have indflydelse på henholdsvis inklusion og eksklusion.

Projektets genstand/fokuspunkter koncentrerer sig omkring de tre områder, der formodes at have betydning for inklusion eller eksklusion:

Relationer og fællesskaber

Viden former og læringsformer

Adgangskriterier: Interne – eksterne, fagligt, personligt og socialt

### **2.2.2 Referater fra tovholderens møde med studierefleksionsgrupperne**

Samtlige referater er blevet læst igennem med overvejelser over temaer, der ønskes drøftet ved fokusgruppeinterview.

### **2.2.3 Studierefleksionsopgaver**

Inden mødet med tovholder afleverede de studerende en skriftlig studierefleksionsopgave. Disse er blevet læst igennem i forhold til temaer, der blev drøftet ved fokusgruppeinterview.

### **2.2.4 Fokusgruppeinterview**

Der er blevet udarbejdet to fokusgruppeinterview i henholdsvis Ikast og Viborg med studerende. De to grupper er udvalgt af de undervisere, der har afholdt studierefleksionsmøder. Der er til interviewet udarbejdet en semistruktureret interviewguide (se bilag 2) som skal sikre, at vi kommer omkring de ønskede temaer. Temaerne er valgt ud fra et ønske om at få indsigt i de studerendes egne oplevelser af inklusion og eksklusion.

### **2.2.5 Klasserumsobservation**

Der er foretaget to klasserumsobservationer. Et pædagogikoplæg i Ikast med indholdet "Videnskabsteori – positivisme og hermeneutik" og et oplæg i Viborg i faget "Dansk, kultur og kommunikation" med indholdet "Kultur- og kanonbegrebet". Begge forløb er videooptaget.

### **2.2.6 Interview med undervisere**

Efterfølgende er begge undervisere interviewet ud fra en semistruktureret interviewguide, der skal sikre, at de ønskede temaer bliver berørt. (Se bilag 1) Temaerne er udvalgt ud fra et ønske om at opnå indsigt i undervisernes egne oplevelser af inklusion og eksklusion på flere niveauer i undervisningen. Begge interview er optaget på bånd.

### **2.2.7 Interviewguide**

Kvale opstiller syv faser af en interviewundersøgelse med flere retningslinjer for forskningsmetoden, hvor interviewet bliver mere struktureret (Kvale & Brinkmann, 2008: 117-124). Metoden i nærværende undersøgelse er en semistruktureret interviewguide (se bilag 1 og 2). Guiden virker som en fremgangsmåde og inspirationskilde i interviewene, og der vil således være plads til at stille andre spørgsmål og forfølge informantens udsagn. På den måde forsøges det undgået, at interviewguiden kan lukke interviewet og forhindre informantens frie tale, hvis interviewer fokuserer for meget på den (Kvale & Brinkmann, 2008: 45-49). Interviewguiden indeholder en skitse over emner, der skal dækkes, samt forslag og inspiration til spørgsmål. Emnerne er udvalgt ud fra den teoretiske inspiration fra Bourdieu og Tønnesvang.

### **2.2.8 Transskribering**

Interviewene er blevet transskriberet, for derigennem bedre at kunne lære empirien at kende samt at kunne citere informanterne i rapporten. En transskriptionsproces er dog, ifølge Bourdieu og Kvale, vanskelig, da der sker en fortolkning af udtalelserne, eftersom kropssprog, tegn, stemning og pauser i det skrevne sprog ikke kan udtrykkes. Derfor går megen information tabt fra interviewet i forbindelse med transskriptionerne, idet alene tegnsætningen kan have afgørende betydning for forståelsen af og meningen med udtalelsen, hvorfor de bliver en tolkning af interviewet. Selvom det er umuligt at være fuldstændig tro mod det, der kommer frem i interviewet, forsøger transskribenten at rekonstruere diskursen gennem det, som normalt forsvinder ved genskrivningen (Bourdieu, 1999: 622 og Kvale & Brinkmann, 2008: 199-200).

## **3. Den teoretiske kontekst**

Afsnittet præsenterer den teoretiske tilgang i projektet samt Inklusionsgruppens notat om inklusion, som også har fungeret som inspirationskilde i nærværende projekt.

### **3.1 Om inklusion og eksklusion i denne uddannelse.(Inklusionsgruppens papir)<sup>1</sup>**

Begrebet inklusion bruges på mange forskellige niveauer og med forskelligt indhold.

Det Nationale Videncenter for Inklusion og Eksklusion forstår inklusion som et begreb, der udtrykker både politiske intentioner og faglige pædagogisk mål.

1. Inklusion er en overordnet politisk vision om at skabe et samfund, hvor alle borgere har lige muligheder for at deltage i samfundets demokratiske ressourcer og lige adgang til velfærdssystemets ressourcer.
2. Inklusion er et fagligt målperspektiv for velfærdsprofessionerne i bestræbelserne på at skabe inkluderende lærings- og udviklingsmiljøer, hvor alle mennesker har ret til at være aktive deltagere (NVIE s. 6).

---

<sup>1</sup> Styringsgruppen af det overordnede inklusions projekt



Som politisk intention benyttes begrebet i en række internationale konventioner og erklæringer eksempelvis UNECOs Salamancaerklæring vedrørende principper for specialundervisning og FNs handicapkonvention. Inklusion optræder som et mål for pædagogisk arbejde i Serviceloven og Dagtilbudsloven og i kommunale politikker, læreplaner og handleplaner ligesom det indgår i beskrivelser af konkrete institutioners værdigrundlag.

I nogle sammenhænge benyttes begrebet som mål for pædagogiske indsatser for børn, unge og voksne med særlige behov. I andre sammenhænge benyttes begrebet som et alment mål for den pædagogiske praksis – dvs. et mål der retter sig mod praksis generelt i forhold til alle børn og brugere.

Begreberne inklusion og eksklusion er uløseligt forbundet. Inklusion er en proces, der skal bidrage til at minimere og eliminere eksklusionsfaktorer. Inklusion er modsætningen til eksklusion. Dette betyder, at inklusion som pædagogisk mål må tænkes og praktiseres på baggrund af analyser af de forhold, der bidrager til eksklusion i såvel institutionsliv som i hverdagsliv (Dyssegaard s. 53).

Som beskrevet indledningsvis vedrører begreberne inklusion og eksklusion personers eller grupperes deltagelse eller udelukkelse fra samfundets forskellige områder, institutioner og grupperinger.

At være aktiv deltager vil sige, at en person eller gruppe har mulighed for at spille en aktiv rolle og anerkendes som deltager.

Inklusion og eksklusion kan forstås i forhold til følgende områder:

- Deltagelse i sociale funktionssystemer: økonomi, politik, uddannelse, ret.
- Deltagelse i organisationer såsom arbejdsorganisationer, politiske organisationer, frivillige organisationer mv.
- Deltagelse i interaktionssystemer, hvor deltagerne er i ansigt til ansigts-kontakt med hinanden, såsom familie, vennegrupper, klikker i skoleklasser m.v.
- Deltagelse i fællesskaber med en bestemt forestillet identitet og kultur (Mortensen s. 27).

Deltagelse indenfor disse områder er en politisk, kulturel og statistisk norm i vores samfund. Dette ses, når samfundet tillægger deltagelse inden for disse områder betydning, og når enkeltpersoner og grupper ønsker og har forventninger om egen deltagelse indenfor disse områder. Det er således muligt at diskutere begreberne inklusion/eksklusion i forhold til samfundets normer, men også at

forstå inklusion/eksklusion som en subjektiv oplevelse. Disse perspektiver er ikke nødvendigvis sammenfaldende (Kristensen s.143). Pædagogiske processer med inklusion som mål må billiges af de berørte borgere. Hvis processen er uønsket, er der tale om normalisering (Kristensen s. 150).

Inklusion eller eksklusion på et område afstedkommer ikke nødvendigvis og er ikke nødvendigvis sammenfaldene med inklusion eller eksklusion på andre områder. Inklusion eller eksklusion kan ligeledes være mere eller mindre omfattende. Inklusionsprocesser fører fra en mere ekskluderet position mod en position som mere inkluderet, og eksklusionsprocesser fører fra en mere inkluderet position mod en position som mere ekskluderet (Kristensen s. 146).

I delprojektet har vi fokus på inklusion i pædagogiske praksis med særligt fokus på pædagoguddannelsens første undervisningsforløb - PKS. Sigtet med dette udviklingsprojekt er nemlig, at undersøge hvilke inkluderende eller ekskluderende faktorer, som kan virke hæmmende eller fremmende for studerendes tilknytning til studiet. Vi forstår en inkluderende pædagogisk praksis som en praksis, der afspejler et mål om at give de studerende mulighed for at være aktive deltagere.

I nærværende projekt har der særligt været fokus på relationer de studerende imellem, i forholdet mellem studerende og underviser samt deltagelse i undervisning.

### **3.2 Delprojektet:**

Projektet sætter fokus på pædagogisk praksis i forhold til de studerende, på pædagoguddannelsens første undervisningsforløb - PKS.

Projektet sætter fokus på muligheder og barrierer for aktiv deltagelse i PKS forløbet.

Inklusion og eksklusion er uadskillelige fænomener, således at arbejdet med inklusion også sætter fokus på eksklusion.

Begrebet inklusion benyttes til at udtrykke intentioner og mål. Det kræver opmærksomhed på forskellen mellem intention og funktion.

Inklusion er et ideal. Arbejdet mod en inkluderende praksis er en kontinuerlig proces.

### **3.2.1 Projektgruppens teoretiske tilgang til inklusion og eksklusion**

Gruppen har valgt at tage udgangspunkt i dokumentet fra Inklusionsgruppen ”*Den teoretiske kontekst*” Særligt med en forståelse af inklusion og eksklusion som:

- Deltagelse i sociale funktionssystemer: Pædagoguddannelse.
- Deltagelse i organisationer såsom undervisningsorganisationer.
- Deltagelse i interaktionssystemer, hvor deltagerne er i ansigt til ansigts-kontakt med hinanden i et klasserum.
- Deltagelse i fællesskaber med en bestemt forestillet identitet og kultur.

Yderligere har vi i gruppen valgt at inddrage Bourdieu og Luhmann teorier til at få forståelse for barriererne for deltagelse og indblik i kausale sammenhænge, der kan være i deltagelse/ikke deltagelse. Endvidere anvendes Qvortrup til at opnå indsigt i, hvordan vi på uddannelsen benytter os af forskellige videns- og læringsformer. Tønnesvang anvendes til at analysere klasserumsobservationer. Dette vil blive uddybet senere.

## 4. Vidensformer og læring i pædagogstudiet

Intensionerne med dette afsnit er at anskueliggøre, at vi har nogle måder at beskrive viden og læring på i studieordning, forløbsbeskrivelse mv. Vi underviser og tilrettelægger læringsforløb ud fra en forståelse af viden og læringsformer, som måske både i nogle henseender inkluderer og i andre ekskluderer de studerende.

Pædagogstudiet er en professionsbachelor uddannelse<sup>2</sup>, som veksler mellem teoretiske undervisningsforløb og i alt tre praktikker. I dette projekt fokuserer vi på PKS forløbet, som bl.a. også har et forberedende sigte i forhold til praksis. Pædagogstuderende forbereder sig på en praksis, som de måske kun perifert kender til. I PKS forløbet stifter de studerende bekendtskab med teoretiske perspektiver og praksisfortællinger, som hver på deres måde skildrer de forskellige vidensformer og kulturer, de pædagogstuderende kan opleve i det pædagogiske felt.

### 4.1 Vidensformer i pædagoguddannelsen

I dette afsnit vil vi se på, hvilket vidensgrundlag pædagoguddannelsen bygger på, samt hvilken læringsforståelse, der ligger bag undervisningen på Pædagoguddannelsens første forløb PKS. Dette gør vi grundet i en formodning om, at de vidensformer, der danner grundlag for pædagoguddannelsen, kan have betydning for, om de studerende oplever sig inkluderede, ligesom måder vi tænker læring og dermed tilrettelægger undervisning på, kan have indflydelse på, om studerende oplever sig inkluderede.

#### I gældende studieordning skriver vi således:

*”Viden, engagement og refleksion er de bærende elementer i uddannelsens selvforståelse. Grundlaget for et fags og en professions identitet er udviklingen af et fagsprog om uddannelsen såvel som det pædagogiske arbejde. Undervisnings- og studieformerne skal sikre en optimal faglighed, dvs. at fagenes indhold, metoder og begreber bearbejdes på en måde, der fremmer de studerendes erkendelse og indsigt i fagområdet” [...]”Professionssigtet i uddannelsen er dobbelt. Den studerende skal på den ene side tilegne sig kompetencer i forhold til at planlægge, gennemføre og evaluere pædagogisk arbejde, og på den anden side tilegne sig kompetencer i forhold til at eksplicitere, perspektivere og udviklepædagogisk praksis som genstand” (Studieordning pædagoguddannelsen Midt-Vest, september, 2010: 6)*

---

<sup>2</sup> Pædagoguddannelsen er en professionsbachelor uddannelse på 3½ år, som er en vekseluddannelse mellem teoriforløb (2/3) og praktikforløb(1/3). Lov om Uddannelse til Professionsbachelor som Pædagog (Lov nr. 315 af 19/04/2006)

Ifølge Qvortrup så er viden ikke enkelt begreb at definere. Der kan være en tilbøjelighed til at forveksle kunnen med viden. I det pædagogiske felt er det kendt, at en del af *det vi ved*, har en tavs dimension, nemlig alt det vi kan, selv om vi ikke ved det eller kan gøre rede for det (Qvortrup, 2003:71).

Det betyder altså, at vi kan opdele vores vidensforståelse i en faktisk viden, hvor de studerende forventes at besidde en umiddelbar kunnen (færdigheder) og en reflekteret kunnen (kvalifikationer). En færdighed i denne sammenhæng kan være en færdighed i at være studerende. At kunne forholde sig til komplicerede teoretiske tekster, at kunne deltage i studieaktiviteter på holdene, det kan være færdigheder i, hvordan man skriver opgaver eller, hvordan man tilrettelægger selvstudietiden på en kvalificeret og ansvarlig måde. Denne form for viden indebærer en høj grad af "tavs viden", som ikke er italesat eller undefinerbart, men som er helt grundlæggende for at være studerende på pædagoguddannelsen. PKS forløbet indeholder faktisk viden i forhold til fagene pædagogik og DKK. I studieplanen for PKS forløbet står der i første del af formålet med forløbet følgende:

*"Formålet er, at de studerende skal erhverve sig en indsigt i pædagogikkens idegrundlag og det pædagogiske arbejdes overordnede funktion set i et historisk, kulturelt og samfundsmæssigt perspektiv".  
(Studieplaner for VIA Pædagoguddannelsen Midt-Vest, september, 2010: 1)*

Det vil sige, at intentioner bag PKS forløbet er, at de studerende får en begyndende forståelse for mangfoldigheden i faget pædagogik (antropologisk, psykologisk, sociologisk), de præsenteres for teoretiske forståelser, pædagogikken set i et historisk, kulturel og samfundsmæssigt perspektiv, samtidig med, at der arbejdes med den begyndende forståelse af den pædagogiske profession. Qvortrup beskriver denne vidensform for 1. ordens læring altså viden om noget. Umiddelbart kan denne læringsform anskues som værende statisk i sin læringsforståelse. At subjektet (den studerende) kan indlære en vis mængde viden, som direkte kan anvendes som en kunnen.

I studieordningen for Pædagoguddannelsen Midt-Vest, står der følgende:

*"Undervisnings- og studieformerne skal sikre en optimal faglighed, dvs. at fagenes indhold, metoder og begreber bearbejdes på en måde, der fremmer de studerendes erkendelse og indsigt i fagområdet. Undervisnings og studieformerne skal fremme det teoretiske indhold, udvikle de studerendes handlekompetence, samt skabe mulighed for at de studerende selvstændigt og i grupper får lejlighed til at fordybe sig og skabe erfaringer med fagets indhold. Undervisningen bygger på en undersøgende og udforskende tilgang, der fremmer både begrebsliggørelse og udvikling af de studerendes sociale og personlige kompetencer, og således at de studerende får mulighed for at forstå og*

*erkende de rejste problemstillingeres kompleksitet. De studerendes udvikling er knyttet til de studerendes refleksioner, handlinger og medansvar for deres uddannelse. Derfor er vejen til udvikling ikke alene formidling af indhold, men skabelse af processer der giver den studerende selv mulighed for at få indsigt i faglige problemstillinger og erfaringer.” ( Studieordning Pædagoguddannelsen Midt-Vest, september, 2010:6)*

Dvs. at vi ikke blot arbejder med faktisk viden, men forsøger at understøtte studerendes læringsprocesser, dvs. at studerende skal ”lære at lære”, ved at vi på PKS forløbet stimulerer studerendes læringssevne og læringslyst både i forbindelse med undervisning og anden (u)tilrettelagt studietid. Det vil sige, at studerende ikke blot skal kunne vide noget, men også at kunne ”stille sig ved siden af sin viden” og gøre overvejelser derom. Qvortrup beskriver denne vidensform som 2. ordens læring, altså evnen til selviagttagelse.

Hvis vi tager anden del af PSK forløbets formålsbeskrivelse står der, at:

*”Herunder at få en forståelse for den pædagogiske profession som kulturformidler og dens samfundsmæssige funktion.” (Studieplaner for VIA Pædagoguddannelsen Midt-Vest, september, 2010: 1)*

Så når man læser formålet for PKS forløbet samlet, tydeliggøres det, at den faktuelle viden og den situative viden, bliver sat i spil i forhold til hinanden. Det er ikke nok, at den studerende kan redegøre for en konkret teoretisk forståelse, den studerende skal ligeledes forholde sig til, hvorfor netop denne teoretiske forståelse er anvendelig, og hvad kan den bruges til?

Dermed kan vi antage, at man i PKS forløbet forudsætter læring, hvor studerende kan mobilisere sin eksisterende viden og samtidig genere viden, som kan gøre den studerende i stand til at tilpasse og udvikle sin viden i forhold til de forskellige situationer, den skal bruges i. Den faktuelle viden er substans og dermed en forudsætning for analytiske arbejder.

Qvortrups tredje vidensform er viden om den videnssystematik viden indgår i. Qvortrup beskriver denne vidensbetegnelse som kreativitet ud fra den forståelse, at kreativitet er en forudsætning for at kunne omtænke sin viden systematisk, hvad enten det er i forhold til et videnskabeligt paradigme, en kunstnerisk retning eller en kollektiv praksis (Qvortrup, 2003:86). Pointen er her, at kreativitet betegner en evne, hvis resultat ikke kan forudsiges. Og Qvortrup betegner denne kreativitet som viden, fordi den appliceres på sine egne grundlagspræmisser. Netop denne kreativitet gør den studerende i stand til at tematisere den optik, vi læser ind i pædagogikken. Hvilke pædagogiske teoretiske paradigmer former det pædagogiske stof og det pædagogiske fags nytte forskelligt. I

slutningen af PKS forløbet skal de studerende skrive en opgave, som gør rede for relevante problemstillinger inden for det pædagogiske felt. Der er ingen forventninger om, at de studerende allerede på PKS forløbet kan forholde sig til 3. ordens læring, men de studerendes forståelse af pædagogikken udfordres og udvides.

I Qvorstrups vidensforståelse repræsenterer de tre første vidensformer iagttagelsesbaserede vidensformer, altså forholdet mellem den studerende og omverden (herunder den studerendes viden om sig selv, som subjekt i verdenen).

Den sidste vidensform er i stedet en forståelse af verden som viden (Qvortrup, 2003:85) det vil sige, en viden, som begriber forudsætningerne for videnssystematikken, som repræsenteres af hele det kulturelle system, som disse vidensformer og deres smagsdommere er indlejret i. Denne vidensform ligger i det sociale fællesskab, som de enkelte individer indgår i. Vidensbetegnelsen er her kultur, fordi det er et kollektivt vidensgrundlag – en verdensviden - og dermed evnen til at forholde sig til et givent social systems grundlæggende og ofte uuttalte antagelser. Denne vidensform har et iboende evolutionistisk grundlag, en forståelse af ”vores fælles historie.” Netop forståelsen af pædagoguddannelsens mange videnslag fremgår tydeligt i studieordningen.

*”En professionel pædagog baserer sine faglige vurderinger på baggrund af erfaringer og en troværdig viden på sit område. Med troværdig menes viden, der redegør for sit indhold på en transparent måde, dvs. teori og metode, der er begrundet og gyldig. De problemstillinger pædagogen møder i sin praksis er spundet ind i en hverdagskultur, der skal reflekteres fagligt og professionelt. Dette betyder at pædagogen både skal kunne lægge en analytisk distance til sin opgave såvel som mestre en dialog og relation med brugeren og med udgangspunkt i en professionel vurdering af brugerens behov og en evne til at sætte sig i brugerens sted. Professionelt pædagogisk arbejde er derfor ikke familiær omsorg og opdragelse. Pædagogisk arbejde har et indhold som er tillagt mening og et mål, der henviser til hvor man vil hen. Det som kendetegner pædagogisk professionel virksomhed er defineret ved sine mål, sit indhold og sine metoder, herunder en håndværksmæssig og æstetisk kunnen og indsigt. At arbejde professionelt indbefatter praktisk beherskelse af udvalgte kulturteknikker og virksomhedsformer indenfor uddannelsens discipliner.”*  
(Studieordning pædagoguddannelsen Midt-Vest, september, 2010:8)

Vidensformer forudsætter altså hinanden, og derfor bør man nok se hele pædagoguddannelsen som helhed for at kunne analysere ud fra denne forståelse. Helt naturligt er der forskellige prioriteringer af vidensformer i forhold til de forskellige forløb, der er på pædagoguddannelsen. I PKS begynder de studerende så småt at forstå, at man som pædagog også må forsøge at metaperspektivere egen

praksis. Man skal kunne iagttage blinde pletter herunder egen systemiske blindhed, hvilket i sig selv er en ganske vanskelig opgave, da man skal kunne besidde en kulturel viden om hele uddannelsen, så man kan være kritisk og aktiv ressource i den stadige, uddannelsesorganisatoriske forandrings og læringsproces (Qvortrup, 2003:87).

For at forstå kompleksiteten i læring som begreb, har vi valgt kort at skitsere Illeris' læringsbegreb. Illeris definerer læring helt overordnet som

*”Enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning og aldring.” (Illeris, 2006:15)*

Læring skal i Illeris' optik ses som en proces, der resulterer i adfærds-, holdnings- og værdiændringer mv. Pointen er her, at læring sker i sociale samspil, men også at der skal være en drivkraft for de studerende, de skal kunne se, at det undervisningsmateriale, de præsenteres for, giver mening.

Ved studierefleksionerne på hold S10A bliver der spurgt ind til forventningerne til studiet. Samstemmende giver de studerende udtryk for en stor motivation for at komme i gang med pædagogstudiet. En studerende siger:

*”Jeg regner med at blive udfordret på mange punkter i de forskellige temaer og praktikker, men i sidste ende at være blevet SÅ meget stærkere og klogere på mig selv.” En anden studerende siger: Jeg forventer at blive udfordret og fyldt op med værktøj.” en tredje tilføjer” Det faglige indhold regner jeg med, vil være højt, men stadig sådan at man kan forstå og perspektivere til det virkelige liv, så jeg ved hvordan man kan bruge det i arbejdssituationer.”*

En studerende sammenfatter vel i grunde Illeris' pointer om betingelserne for læring meget godt, når hun konkluderer således: *”jeg håber, at vi får nogle skønne år med lærerige timer, fyldige diskussioner og et fedt sammenhold”*

I forbindelse med studierefleksioner på hold V10Y har vi bedt dem om at kigge tilbage på deres PKS forløb for at beskrive, hvilke overvejelser, de gør sig omkring læringsformerne.

En studerende siger:

*”Teori lærer jeg bedst ved gammeldags ”lærer ved tavle”-undervisning kombineret med omhyggelig forberedelse og gennemlæsning af tekster hjemmefra. Gruppearbejde kan i nogle tilfælde bidrage til min læring, men generelt set lærer jeg bedst ved ”lærer ved tavle”-undervisning. Jeg har ikke det store behov for at deltage aktivt i debatter for at lære – min refleksion sker internt, ikke i plenum. Min læring profiterer også meget*



*af vekselvirkningen mellem teori og praktik. Allerede i 1. praktik oplevede jeg, hvordan praktikken gav nye vinkler og perspektiver på teorien, udvidede den så at sige.”*

En anden studerende beskriver, at hun lærer bedst:

*”når jeg selv er en del af min læring[...] Jeg lærer også fint ved at sidde i små grupper (gruppearbejde) og diskutere, og snakke om tingene. Men jeg bliver hurtigt tabt i en alm. Undervisningstime.”*

Også underviserne på PKS forløbet har naturligvis gjort sig tanker om, hvordan det faglige stof formidles bedst. En underviser beskriver sin opfattelse af læring således:

*”Sker gennem åben dialog, de skal ikke lede efter mit svar (meningsforhandling). Læring sker gennem deltagelse, hvor de får lov til at byde ind, komme med noget relevant. Der skal ske en tingsliggørelse, de analyserer på distance, når de lytter. Men der skal ske en omsætning, transformering, det er ikke nok at høre eller læse en tekst. fx når de siger de svære ord”. ”Den materiale og formale dannelse foregår sideløbende.”*

*”De skal selv vande, være aktive og være i åben dialog. Jeg har ikke altid svaret. Læring gennem kroppen.”*

*”Først kan de høre et oplæg, lytte dernæst være aktive. Jeg bruger meget en metode med fordelingen, de skal få noget, en der formidler, derefter skal de drøfte.”*

*”Med hensyn til ordsprogene, hvis jeg blot fortalte det ville de ikke se forskellen, så er det bare en forskel med endelsen på ordene, form eller formgive”.*

Men næsten alle studerende beskriver også ved studierefleksionerne, at det indlærte først er blevet anvendelig viden i praksis (1. praktik) fordi der giver det mening – i koblingen mellem teori og praksis, hvor de kan stille alle de mærkelige eller svære spørgsmål, som de har gået og tumlet med på PKS, som en studerende udtrykker det.

En AKF rapport<sup>3</sup> belyser, at ca. 35 % af de adspurgte studerende mener, at det er svært at bruge den teoretiske viden i praksis, heraf har flere overvejet at afbryde uddannelsen af denne årsag. En studerende siger:

---

<sup>3</sup> Pilegaard Jensen, Torben, Anne Katrine Kamstrup & Haselmann, Søren: Professionsbacheloruddannelserne – de studerendes vurdering af studiemiljø, studieformer og motivation for at gennemføre. AKF-rapport, 2008

”sammenhængen mellem teori og praksis kan nogle gange være super svær at se [...]”(AKF Rapport, 2008: 100)

Den studerendes møde med det teoretiske og det praktiske felt kan altså svinge fra mulighed for opblomstring til problematiske kulturchok. En uddannelsesopgave må derfor være at styrke den studerende i at kunne håndtere dette møde således, at brugbare forbindelser mellem praksis og teori kan etableres. Med tanke på både Qvortrup og Illeris, så skal det give mening, og der skal være en drivkraft, hvis man skal lære om en praksis, man endnu ikke ved så meget om. På pædagoguddannelsen skal vi forberede til en pædagogisk praksis. PKS er de første spæde skridt hen i mod en faglig identitet og en begyndende professionsforståelse.

## 4.2 Jan Tønnesvang

Tønnesvangs selv-selvobjektteori inddrages som analyseredskab af relationerne studerende imellem og relationen underviser-studerende i klasserumsobservationerne der kan give viden om inklusions-eksklusionsmekanismer i undervisningen.

Socialpsykologerne er enige om, at det kræver en god selvopfattelse for at kunne indgå i fællesskaber.

Selvobjektsproget gør det muligt at forstå, hvordan et menneske konkret som optimalt frustrerende og empatisk spejlende, betydningsbærende, samhørighedsskabende eller udfordrende, kan være med til at fremme selvets udvikling. Dette kan være såvel underviser som medstuderende.

Selvpsykologien ser også relationernes betydning for læring. Selvpsykologien kan dermed være med til at forstå pædagogiske samspilsrelationers psykodynamiske dimensioner.

Tønnesvang hævder, at teorien tilføjer zonen for nærmeste udvikling en dynamisk, psykologisk substans. Måder eller udtalte faconer hvorpå vi er sammen på, kalder Tønnesvang for psykologisk ilt.<sup>4</sup>

Selvet har brug for konstituent, som Tønnesvang kalder for rettethed, og i hans teori indgår fire former for rettethed:

- rettethed mod spejling af selvhævdelse og selv fremstilling. Her kræves empatisk spejlende selvobjekter. Tønnesvang kalder det også for ”se mig som den jeg er”(anerkendelse)

---

<sup>4</sup> ”Skolen som et vitaliseringsmiljø”. Jan Tønnesvang. I Liv i skolen, nr. 2, juni 2008, 10 årgang. Udgiver : VIA University College

- rettethed mod samhørighed og fællesskab med ligesindede. Her kræves samhørighedsskabende selvobjekter. ”Lad mig være som dig”
- rettethed mod betydningsbærende andet og andre. Kræver betydningsbærende selvobjekter. ”vis mig hvem jeg kan blive”(model)
- rettethed mod mestring. Her kræves udfordrende selvobjekter. ”udfordr mig”<sup>5</sup>

Overføres Tønnesvangs betragtninger på selvet i pædagogikken og i relation til læreprocesser, bliver det klart, at underviser eller holdkammerater er selvudviklende personligheder. Selvselvobjektteorien giver inspiration til at medtænke forskellige former for rettethed. Hvordan indgår vi i relation til hinanden, hvordan kan forskellige relationer skabe læresituationer hos studerende, hvordan kan vi som selvobjekter støtte en positiv selvopfattelse, der er nødvendig for at kunne deltage aktivt i fællesskaber?

I henhold til Lov om Uddannelse til Professionsbachelor som Pædagog<sup>6</sup> er det formålet med pædagoguddannelsen, at den studerende får et teoretisk og praktisk grundlag for at udføre arbejde som pædagog. Uddannelsen er tilrettelagt så dens vidensgrundlag er professions- og udviklingsbaseret samt forskningstilknyttet og således, at teoretisk og praktisk uddannelse kombineres i en vekselvirkning med stigende sværhedsgrad og kompleksitet gennem forløbet.

Teori og praksis er ikke blot adskilte, men ifølge Staf Callewaert helt forskellige vidensformer, hvor den teoretiske logik er tidløs og løsrevet fra handling. Praksisviden derimod betegner selve sekvensen: tanke - handling - eftertanke (Andersen og Weber, 2009:89).

Som tidligere nævnt kan ”tavs viden”<sup>7</sup> anvendes som betegnelse for den del af pædagogers arbejde eller praksis, som rummer en anden rationalitet end teoriernes eller videnskabernes. Begrebet bruges til at udtrykke, at man som pædagog kan mere, end man er i stand til at udtrykke sprogligt

---

<sup>5</sup> Tønnesvang, Jan: ( 2001) Selvet som rettethed. Kap. 6. Selvets dannelse. KLIM

<sup>6</sup> Lov om Uddannelse til Professionsbachelor som Pædagog (Lov nr. 315 af 19/04/2006)

<sup>7</sup> Tavs viden er kropslig og virker uden at vi bemærker det. Tavs viden er karakteriseret ved at vise sig i handlinger og deres konsekvenser. Tavs viden kan ikke ekspliciteres. Michael Polanyi i Andersen og Weber, 2009, s. 90

og at denne (tavse) viden kommer til udtryk gennem handling (Andersen og Weber, 2009:89). Det vil sige, at den tavse viden ikke kan beskrives, men i stedet indlæres som en del af praksis.

Pædagogstuderende skal dels forholde sig til praksisrelaterede cases mv. og dels lære saglighed gennem fagsproget i undervisningen, samtidig med, at de skal forholde sig kritisk analyserende og nuanceret i koblingen af teori og praksis. Sproglighed fungerer i et spænd mellem *profession* og *bachelor*. I spændet mellem udøver og akademiker. Man kan derfor tale om et sprogligt spænd, som tydeliggøres, når man ser på mangfoldigheden af studerende. Nogle studerende tiltrækkes af muligheden for at kombinere uddannelsen med videreuddannelse. Disse studerende påskønner det akademiske løft, uddannelsen har fået. Andre føler det pædagogiske kald stærkt, og ser den teoretiske del som noget sekundært. Disse er ikke nødvendigvis bogligt stærke. På den måde kan sproglighed og herunder ikke mindst skriftlighed blive en inkluderende eller ekskluderende faktor i forhold til at gennemføre sin uddannelse.

I studieplanen for PKS forløbet, beskrives det endelige mål, de studerende skal kunne, når PKS forløbet er afsluttet:

*”At studerende ved forløbets afslutning med brug af pædagogik- og DKK -faglige begreber*

*kan:*

- *Redegøre for den pædagogiske praksis historiske, kulturelle og samfundsmæssige*

*kontekst.*

- *Anvende pædagogiske og DKK faglige begreber til at beskrive og identificere pædagogiske problemstillinger i pædagogisk praksis.”*

På denne baggrund kan det antages, at PKS forløbet er et forløb, hvor de studerende vil blive præsenteret for centrale begreber og teorier, der knytter sig til de to fag. Se vedlagte bilag 3 og 4 med PKS læseplanen fra Ikast og Viborg.

Uddannelsen har fået en udefra kommende rammestyring, der etablerer uddannelsen som et system, som tidsmæssigt, rumligt og indholdsmæssigt er tilrettelagt som veldefinerede moduler – værdisat i ETCS-point. (Bologna-processen) Det betyder groft sagt, at det forudsættes, at alt kan beskrives skriftligt. Skriftligheden kommer hermed i spil som en ny form for kontrol, der er knyttet til det gennemsigtige og gennemdokumenterede uddannelsessystem, som Andersen og Weber udtrykker

det. Skriftlighed og læring knyttes altså tæt sammen. Det er her den studerende får sat ord på. Der søges en form for beskrivelse af den studerendes erkendelsesproces, der frigører, præciserer og skaber begribelighed.

En studerende beskriver: ”Jeg lærer bedst igennem hænderne – ved at skrive.” En anden studerende beskriver:

*”Jeg lærer bedst i gruppe arbejdet, hvor vi i mindre grupper kan diskutere bestemte emner” ”En tredje studerende beskriver sin optimale vej til læring ”gennem diskussionerne på holdet. Jeg får sat min egen forståelse på plads, når jeg skal argumentere for noget konkret eller hvis jeg skal formidle noget konkret for de andre.”*

Dermed er der noget, der tyder på, at de studerende selv kobler deres læring sammen med andet end udelukkende skriftlighed. De anvender forskellige læringsstrategier i PKS. Diskussioner på holdet, i mindre grupper, ved refleksion, taleundervisning med noteskrivning og ved skriftlighed. Andersen og Weber problematiserer, at når man knytter skiftlighed og læring så tæt sammen i pædagoguddannelsen, er det fordi, der er studerende, som ikke er i stand til at honorere kravene. Lidt groft sagt kan de frafaldstruede pædagogstuderende inddeles i tre kategorier..

De studerende, som ikke mestrer de skriftlige discipliner og metoder. De har ikke lært de akademiske begrebslandskaber.

De studerende, som ikke mestrer skriftsproget. De kan være læse/skrivesvage, ordblinde og eventuelt tosprogede.

De studerende, som er utrænede skrivere. Som ikke kan få skriftsproget så nuanceret som talesproget.

Ifølge Kirsten Weber er sprog i almindelighed og skriftlighed i særdeleshed nok den mest effektive enkelte sorteringsfaktor i uddannelsessystemet (Andersen og Weber, 2009: 107).

## 5. Analyse af fokusgruppeinterview i et sociologisk perspektiv

I nærværende analyse inddrages Bourdieu, Luhmann og Qvortrup som analysegrundlag af fokusgruppeinterview med 6-8 studerende i henholdsvis Ikast og Viborg.

### 5.2 In- og eksklusionsperspektiver i pædagoguddannelsens opstart (PKS-forløbet)

Begreberne in- og eksklusion er ikke begreber, som Bourdieu anvender hyppigt, men de fremtræder få steder, blandt andet i bogen 'Pascalian Meditations' (2000) og i 'Distinktion' (1984). Dog kan in- og eksklusion forstås ved hjælp af andre af Bourdieus begreber, såsom symbolsk vold og adgangskriterier i et felt. In- og eksklusionsmekanismer forgår både internt og eksternt (Bourdieu & Wacquant, 2004: 88). I forhold til hvordan disse mekanismer er virksomme, vil der være en variation, og de vil være individuelt præget.

#### 5.2.1 De sociale og faglige fællesskabers inkluderende og ekskluderende effekter

I fokusgruppeinterviewene fremhæver de studerende det som en væsentlig faktor for inklusion og eksklusion i social og faglige (videns) fællesskaber, at de studerende selv har lyst til at deltage for opnåelse af inklusion i det sociale og faglige fællesskab. Dette kan ud fra en Bourdieusk analyse betragtes som at interne adgangskriterier, lysten til at deltage, bliver betragtet som central for at opnå inklusion. Dette illustrerer nedenstående citat fra fokusgruppe interviewet:

*"Men det er mere det, om man vil det, man kan godt bare have læst en tredjedel, men hvis man virkelig gerne vil det, kan man sagtens få noget ud af det (Fokusgruppeinterview).*

*"Der kan man jo så også være sådanne være lidt udenfor, sådan inklusion og eksklusionsmæssigt. Hvis man ikke har deltaget i undervisningen, hvis man ikke har fået læst, så er man sådan mere eller mindre udenfor" (Fokusgruppeinterview).*

*"Og det er jo klart, hvis der er nogle, der ikke har læst, så kan de ikke byde ind, og så bliver de måske lidt ekskluderede. Men det er jo så måske nok lidt selvvalgt, hvis nu man møder op og ikke er forberedt, så kan man jo ikke rigtig være med." (Fokusgruppeinterview 2010).*

I et interview fremhæver de studerende yderligere, at det er afgørende, at de medstuderende vil investere i sin uddannelse. Dem, der investerer i uddannelsen, fremhæver de studerende som en meget væsentlig faktor for, at man vil samarbejde med dem i gruppearbejde mv. Det kan derfor antages, at de studerendes indsats (uddannelseskapital) kan være et væsentligt adgangskriterium til delfeltet - klassefællesskabet. Dette både grundet i interne mekanismer, de studerendes engagement i uddannelsen og eksterne mekanismer - holdets syn på og opfattelse af vedkommens indsats.

Således er der både interne og eksterne mekanismer i spil, som kan have en gensidig forstærkende effekt.

Endvidere kommer det også frem i interviewet, at sociale relationer samt vilje til at levere den ”krævede” indsats var central i gruppedannelser, hvor faglighed og interesse ikke var af nær så afgørende karakter for gruppedannelse.

Slutteligt kan det her ud fra forsigtigt antages, at studerende, som ikke deltager i undervisningen og som ikke forbereder sig, er i større risiko for at opleve eksklusion fra holdet – et delfelt.

Ved at betragte uddannelsen som et subfelt til staten og klasserummet og mindre fællesskaber i uddannelse som delfelter herunder, kan Bourdieus feltteori og mekanismerne deri anvendes som analysegrundlag og herigennem anskue inklusion og eksklusion i uddannelsen.

### **5.2.2 Faglige færdigheders betydning for inklusion**

Vi kan anskue holdet og klasserne som delfelter med forskellige adgangskriterier institutionaliserede (beviste og synlige adgangskrav) og underforståede. Disse kriterier er varierede og kan virke som en barriere for deltagelse. Her antages det, at den studerendes vidensniveau kan have indflydelse på henholdsvis inklusion og eksklusion i uddannelsen

For inklusion i undervisningsfællesskabet fremhæver de studerende flere gange, at fagligheden har stor betydning for deres deltagelse i PKS undervisningen

*”Der er nogle der er bedre til at forstå og forklare teorierne, derfor er det også tit de samme, der kommer til at diskutere og være på (i undervisningen).”*

*”Der, hvor jeg var før, der sagde jeg rigtig meget, og det gør jeg ikke her. Her er det ikke den samme faglighed, og man ved, at dem, der kan det, nok skal få argumenteret imod, hvis dine argumenter ikke er særlig stærke så ryger du. (...) Man tror man har forstået det man har læst, så kan man bare ikke sige noget imod. Også har man bare ikke lyst til at blive høvlet ned.*

*Det er også meget i de pædagogiske fag - alt kan diskuteres, der er ikke noget facit, så man skal virkelig have sine argumenter i orden for ikke at blive høvlet ned” (de henviser her til de medstuderende) (Fokusgruppeinterview 2010).*

Der er flere tegn på, at der er en større gruppe af de studerende, som i PKS undervisningen oplever at være i en ekskluderet situation.

*Interviewer: Hvis man skal sætte procent på, hvor mange der deltager aktiv i undervisningen, hvor mange er det så sådan ca.?*

*5% -10% på en god dag – der er 5-7 personer der siger noget. Det er ikke ret mange. Det er generelt, men det er også, fordi det kører på et højt plan, og så er man bange for, at de høvler en ned, hvis man siger noget, der er forkert. Så er det svært at komme efter.*

*Nogle er måske personligt angribende?*

*Men det er jo ikke for at angribe, tror jeg ikke, men sådan kan det godt føles. Det er fordi de godt kan lide at diskutere, og det kan godt gøre det svært at komme med. Men det kan også have noget med kropssprog og toneleje (Fokusgruppeinterview 2010).*

I fokusgruppen er der generel enighed om denne opfattelse, at det er de samme, der deltager i undervisningen, og at det er svært at sige noget, blandt andet fordi de studerende kan være bange for, om deres vidensniveau og diskussionsfærdigheder er tilstrækkelige. Her er det i høj grad forhold til de medstuderende, som fremtræder som den ekskluderende faktor. Det kan antages ud fra en Bourdieusk analyse, at her er tale om interne og eksterne eksklusionsmekanismer, den studerendes egen oplevelse af ikke at have tilstrækkelig viden til at kunne argumentere for standpunkter og udtalelser, og de medstuderende, som diskuterer og argumenterer imod andres udsagn, kan virke ekskluderende. Adgangen for deltagelse til delfeltet vil variere, hvor der vil være forskellige logikker, regler og normer. Et felt er et udsnit af det sociale rum, og defineres af Broady som ”*et system af relationer mellem positioner. Med socialt felt (...) mener Bourdieu et foranderligt område i samfundet, hvor mennesker og institutioner strides om noget, der er fælles for dem*” (Broady, 2000: 453). Denne kamp bevirker, at feltet er under konstant forandring (Bourdieu, 2004: 85-87). Feltet har sin egen logik, regler og normer, og for at et nyt medlem kan indtræde i feltet, skal adgangskriteriet opfyldes. Ifølge Bourdieu eksisterer der ’*adgangskriterier, der spænder fra det underforståede til det institutionaliserede*’ (Bourdieu, 2004: 88). Adgangskriteriet er besiddelse af den type symbolsk kapital, som er gyldig og som anerkendes i feltet (Bourdieu, 2004: 94).

Det fremgår af interviewet i Viborg, at det er lettere at deltage i undervisning på medieforløbet end i PKS. Det fremgår af nærværende citat.

*”Det er måske lidt dumt – det var måske bedre i stedet for at starte med PKS – at starte med DKK, hvor alle kan være med, fordi det kan alle snakke med om mobiltelefoner og sådan noget. Så får man brudt isen og sagt noget, så var man kommet over den grænse, men det kræver også selvdisciplin.” (Fokusgruppeinterview 2010).*



Det formodes, at de studerendes oplevelse af, at det er lettere at deltage i medieforløbet end i PKS kan skyldes, at det krævede vidensniveau er lettere tilgængeligt i medieforløbet, da alle bruger computere og har mobiltelefoner og derfor igennem denne livsform har lettere ved at deltage. Det kan derfor antages, at ejerskabsforholdet til det faglige indhold kan være en central faktor for deltagelse i undervisningen. At den studerende er fortrolig med det, som debatteres, øger sandsynligheden for oplevelsen af inklusion og deltagelse i undervisningen.

Pædagoguddannelsen kan forstås som et subfelt til statens felt. Hvor igennem uddannelsen er underlagt strukturer fra det overordnede økonomiske magtfelt og staten, som fastsætter rammerne, herunder den lovgivne Bekendtgørelse. Det er meningsfyldt at anvende begrebet felt i en analyse af inklusion og eksklusion i uddannelsens start, da det giver mulighed for at øge indsigten i, hvilke adgangskriterier og kapitaler, som kan være virksomme for adgang til fællesskaber i uddannelsen. Staten er her central, da den kan regulere mennesker gennem lovgivningen. På den måde ligger der en umiddelbar accept og anerkendelse af den administrative og fysiske indgriben. I forhold til det primære fokus for vores udviklingsprojekt, har dette ikke umiddelbart relevans, dog skal det bemærkes, at de strukturelle barrierer for deltagelse kan hænge sammen med de lovgivningsmæssige rammer for uddannelse, og har derfor en indvirkning på de studerendes oplevelser af mulighed for deltagelse.

Det kan ses ud fra, at der vil være adgangskriterier for deltagelse i de forskellige fællesskaber således, at man kan være inkluderet i fællesskaber med grupper af studerende i nogle undervisningssammenhænge og ekskluderet i andre.

### ***5.2.3 Gruppearbejdets inkluderende og ekskluderende effekter***

I interviewene i henholdsvis Ikast og Viborg viser der sig flere forskellige aspekter i forhold til gruppearbejdets inkluderende og ekskluderende effekter. Det fremgår, at gruppearbejdet kan virke inkluderende i undervisning, på den måde, at de studerende gennem gruppearbejdet oplever at blive mere fortrolig med teorierne og begreberne således, at man efterfølgende oplever at kunne deltage, fordi det var blevet drøftet i gruppen

*”At man har noget gruppe arbejde, er vigtig for at deltage – også ude i grupper, og så tør man sige noget, når man kommer ind på holdet igen.  
(...)”*

*I gruppe arbejde kan alle komme på i gruppe arbejdet – men man skal have forberedt sig, ellers kan jeg ikke bruge det til noget.” (Fokusgruppeinterview 2010).*

Således kan gruppearbejde have en inkluderende effekt i undervisningsfællesskabet, da deltagelse i gruppearbejde øger muligheden for deltagelsen i undervisningen.

I Ikast giver de studerende udtryk for, at gruppearbejde har en ekskluderende effekt på dem, der ikke kommer så ofte, derfor kan det være svært at være med i diskussionerne, når man ikke har deltaget i del af den øvrige undervisning og derfor ikke har samme vidensgrundlag at inddrage i gruppearbejdet, som de øvrige studerende

Niklas Luhmanns teori om inklusion og eksklusion kan perspektivere og medvirke til at forklare, hvordan den enkelte inkluderes og ekskluderes fra sociale systemer, og hvordan eksklusion fra et system medfører eksklusion fra andre systemer. Luhmann opfatter det moderne samfund som et funktionelt differentieret<sup>8</sup> system, som består af en række delsystemer, hvilket vi mener pædagoguddannelsen kan betragtes som. Et system har en form, der deler en inderside (systemet) fra en yderside (omverdenen), og varetager inklusion og eksklusion. Således betegner formens inderside 'inklusion' og dens yderside 'eksklusion'. Integration af personer er et spørgsmål om, at individer er inkluderet i eller ekskluderet fra de forskellige funktionssystemers kommunikation. Netværket af kontakter har en afgørende betydning for kommunikationen, fordi nyttevenskaber kan træde i funktion og træffe beslutninger om inklusion og eksklusion. Således har den sociale kapital, i Bourdieus termer, afgørende betydning for inklusionen af funktionssystemerne. I forhold til eksklusionen trækker udstødningen fra ét funktionssystem quasi-automatisk udstødningen fra andre funktionssystemer med sig (Luhmann, 2002: 126-134). En person, der ekskluderes fra et system, har således *”en øget sandsynlighed for at falde ud af de andre systemer”* (Hagen, 2005: 400), og det er således nemmere at blive ekskluderet end inkluderet. Dette kan forklare, hvorfor inklusion i sociale fællesskaber på holdet kan være en vigtig faktor for inklusion i uddannelsen som helhed, og dermed vise, hvordan eksklusion fra et fællesskab kan medføre eksklusion fra andre fællesskaber. Her antages det yderligere, at denne eksklusion kan grundes i indre og ydre eksklusionsmekanismer. Den enkelte studerende, som oplever ikke at have tilstrækkelig viden til at kunne deltage i gruppe arbejdet (en intern eksklusionsmekanisme), og det at de øvrige studerende i

---

<sup>8</sup> Funktionel differentiering indebærer, at hvert system er autonomt og opererer uafhængigt af de andre.

et vist omfang ikke ønsker at være i gruppearbejde med de studerende som ”pjækker” (ekstern eksklusion). I nedenstående citat fremtræder en tydelig holdning til, at de studerende som pjækker, kan ekskluderes fra gruppearbejdet.

*”Der er et par stykker som ikke er i nogen grupper som pjækker meget, og som virker til ikke rigtig til at ville gide det, jeg ved da, jeg synes ikke de er de allerfedeste at komme i gruppe med. Og de bliver da ekskluderet på en eller anden måde.*

*Jo, ja jeg ignorer og undgår dem fuldstændigt, hvis jeg skal i en gruppe.*

*Ja, så vælger man dem fra bevidst.*

*Ja dem vil man helst undgå*

*Ja hvis man ved det er nogle, der ikke rigtig er der i timerne.*

*Ja det vil jeg slet ikke, så vil jeg hellere arbejde alene.*

*Det er, at man ikke kan stole på dem*

*At man ikke kan tage dem seriøst, at de ikke forbereder sig, de deltager ikke aktivt.*

*Ja de bliver væk,*

*Man kan ikke sætte sin lid til, at de gør det, de skal.*

*Vi stoler ikke på dem.*

*Generelt ikke kommer i skolen.*

*Jeg har ikke ret stor tillid...”(Fokusgruppeinterview 2010).*

Deltagelse i de sociale og faglige fællesskaber i uddannelse, betinges således også af, hvordan den enkelte studerende udviser engagement og interesse i uddannelses, holdet og undervisningen.

Yderligere viser det, hvordan eksklusion fra et fællesskab kan medføre eksklusion fra et andet fællesskab. Samtidigt gør det modsatte sig også gældende.

### **5.3 Opsamling**

Det kan derfor antages, at der figurerer forskellige adgangskriterier for deltagelse i de sociale fællesskaber og i undervisningen. Her fremhæves, grundet overstående analyse af fokusgruppe - interviewet, at væsentlige underforståede adgangskriterier for deltagelse i de sociale fællesskaber er den enkelte studerendes egen indsats, som kan ses som en intern eksklusions mekanisme, men denne fremtræder i høj grad også som ekstern idet, at de studerende fremhæver de medstuderendes vilje til deltagelse som afgørende for, om de vil samarbejde med dem.

Yderligere er overensstemmelse mellem fagligheden i undervisningen og den studerendes viden af betydning for de studerendes lyst /mod på at deltage i undervisningen og dermed blive en del af det faglige fællesskab.

## 6. Analyse af klasserumsobservationer

Nærværende afsnit indeholder en kort beskrivelse med en efterfølgende analyse af klasserumsobservationer og interview med undervisere funderet i Tønnesvangs teori om selvet som rettethed.

De to klasserumsobservationer stammer fra et pædagogikoplæg om videnskabsteori og et oplæg om kultur- og kanonbegrebet.

Oplægget om videnskabsteori har følgende struktur. Læreroplæg om positivisme med efterfølgende summetid. Man ”summer” med sidemanden og drøfter læreroplægget. Pause og derefter oplæg om hermeneutik fulgt med summetid. Til sidst en gruppeøvelse, ½ time, hvor studerende i de etablerede studiegrupper drøfter en udleveret case, der skal ses ud fra en positivistisk og en hermeneutisk synsvinkel.

Oplægget inden for DKK, om ”Kultur og kannonbegrebet” forløber på følgende måde. Først bliver der tilbageleveret skriftlige opgaver, som de studerende på et tidligere tidspunkt har afleveret. Hertil kommer der kommentarer til alle om besvarelse af opgaven. Dernæst bliver en artikel om kultur- og kanonbegrebet gennemgået. Underviser inddrager ofte de studerende. Herefter er der gruppearbejde, der går ud på at give form til ordsprog, som er illustreret på en tegning. Grupperne fremlægger i form af sang, drama, rollespil, rap eller andet. Underviser fortsætter med at gennemgå artiklen. De studerende skal summe to og to i et par minutter. Derefter fælles drøftelse igen af kanonbegrebet. Til sidst inddeles holdet i to grupper. Den ene halvdel af klassen skal komme med forslag til, hvorfor det er godt med en kulturkanon, og den anden halvdel skal komme med argumenter for ikke at have en kulturkanon. Der ”summer” tre og tre.

### 6.1 Klasserumsobservationer

Klasserumsobservationerne er analyseret ud fra Tønnesvangs teori om selvobjekter for at få viden om relationernes (fællesskabernes)betydning for inklusion eller eksklusion i undervisningen.

Videoobservationer viser, at de studerende bliver mødt af underviserne som **empatisk spejlende selvobjekter**. Dette iagttages i form af den respons der gives, når de studerende efter markering kommer med kommentarer eller svarer på undervisers spørgsmål.

*” ja- fint nok”. ”Lige præcist”. ”Ja, nemlig, et godt eksempel”. ”Det er nemlig rigtigt”. ”ja, det tror jeg, der er noget rigtigt i”.*

Underviserne giver ros, men kommer også med korrektioner, hvis de ikke synes at kunne godtage kommentarerne. ”nej, jeg forstår hvad du siger, men det er ikke kun et spørgsmål om ....”

Underviserne skaber **samhørighed** på forskellige måder. Begge bevæger sig rundt i lokalet for at skabe nærvær. Den ene underviser sætter sig på bordet tæt ved de studerende, den anden underviser sætter sig i knæhøjde under en dialog. Samhørighed mellem de studerende opstår, når der er summepauser og gruppearbejde.

At underviserne fremtræder som **betydningsbærende** ses ved de eksempler de giver i forbindelse med oplæggene, hvor de viser faglighed, og at de er opdaterede inden for fagområdet.

*”Ja der var en interessant udsendelse i går om kirken om tro over for viden . Jeg lægger et link ind på holdsiden, så I kan se den”*

Underviserne er **udfordrende selvobjekter**, der udfordrer de studerende. Dette ses, når det ene hold skal give form til forskellige ordsprog.

*”I skal give ordsprogene form. Være formgivende, synge, fortælle, vise skuespil eller noget. Jeg kunne høre nogen sige, åh nej. Målet er at være i legen, i at synge, at skabe muligheder for eksperimentel læring. Ikke overleveret men som I skal give form. I skal give plads til hinanden, det skal ikke være perfekt, I skal give hinanden rum, her tør vi godt. Det kommer I også til hos brugerne. Er I friske på det”?*

### **6.1.1 Opsamling efter afsnittet analyse af klasserumsobservationer**

Det kan lade sig gøre selv i et stramt styret oplæg om videnskabsteori empatisk at spejle kommentarer fra holdet. Det er dog kun de aktive studerende, der efter markering med håndsoprækning der bliver spejlet.

Samhørighed de studerende imellem opstår ved gruppearbejde, summemøder og ved opgaven med at give ”form til ordsprog”. Gruppearbejde på det ene hold foregik i de etablerede studiegrupper. Undervisers placering i klassen, fysisk nærvær, og kropssproget er med til at skabe samhørighed. Underviser bliver betydningsbærende ved at vise, at hun er orienteret om, hvad der er i medierne og oppe i tiden lige nu.

Det ene hold bliver udfordret mod ”mestring” ved at skulle opføre forskellige ordsprog kropsligt eller musisk for resten af holdet. Det bliver pointeret, at det ikke skal være perfekt.

## 6.2 Analyse af interviews med undervisere

Underviserne hævder, at de ønsker at være imødekommende (**empatisk spejlende**) også fordi det er ”nye” studerende.

*”Jeg tænker de er jo nye, vigtigt at de på PKS at de møder en imødekommende. Derfor bekræfter jeg rigtig meget. De får følelsen af, at det her kan de godt få hånd om. De bliver tilrettevist uden de store korrektioner, blidt. Men nogle steder hvor de er på vildspor, korrigerer jeg blidt. Jeg udfordrer meresener i uddannelsen og finder modsigelser”.*

*”Man skal føle sig rummet, hvis jeg er anerkendende så håber jeg de selv vil være det, når de kommer ud på et nyt hold”. ”Man skal føle sig rummet – en tryghed”.*

*”jeg prøver at være anerkendende over for det de siger men også det de gør”. ”Det skal være fedt at være på et hold. At være rummet”.*

På spørgsmålet om hvordan de kan skabe **samhørighed** lyder svarene:

*”summepauser er til at fordøje teksten, man kan sige til sidemande, det her forstår jeg ikke, man kan bekræfte hos hinanden. Studiegrupperne er vigtige i starten, de har brug for tryghed, en gruppe at være fortrolig med”.*

*”Samhørighed, det føler jeg ikke jeg har. Jeg har kun været sammen med dem tre gange. Jeg har haft en rolle i starten i Intro, jeg tog imod dem, bagefter bliver man en almindelig underviser”*

På spørgsmålet om hvordan underviser kan være **betydningsbærende** lyder svarene:

*”Jeg er rummelig, jeg viser vejen- det kan de bruge senere i praksis. Jeg formidler, de føler de får noget. Det er måden, jeg svarer på”.*

*”Jeg giver eksempler fra fx tv, fra praksis (vuggestuen)”.*

Hvordan mener underviserne de **udfordrer**:

*”de skal være aktive, lære gennem kroppen”. ”Oplevelse af mestring kommer i de situationer hvor man selv er aktiv” fx da de skulle formgive og i den snak der er på holdet”.*

### 6.3.1 Opsamling efter afsnittet analyse af interviews med undervisere

Den ene underviser fremhæver, at hun tager hensyn til, at de studerende kun har været på studiet en måned. Hun ønsker at være eksemplarisk ved at være rummelig og give tryghed på holdet i håb om, at studerende selv bliver det i nye situationer. Det kan knibe med at føle en samhørighed underviser

og de studerende, fordi hold og underviser ikke ser hinanden jævnligt. Underviser mener hun er betydningsbærende ved at give eksempler fra praksis. Skal de studerende udfordres til at kunne mestre, kan det gøres via kropslige og aktive læreprocesser.



## 7. anbefalinger

Dette udviklingsprojekt har sat fokus på, hvilke inkluderende eller ekskluderende faktorer som spiller ind på, hvorvidt de studerende gennemfører første semester. Vi har i projektet vha. interview, referater fra studierefleksioner og klasserumsobservationer forsøgt, at skabe indsigt i de studerendes første studieerfaringer. Vores undersøgelse har ikke som sådan videnskabelig værdi, men kan give et indblik i de adspurgte, iagttagede eller medvirkendes oplevelser af, hvilke inkluderende eller ekskluderende mekanismer, netop de beskriver (eller som vi observerer) som værende væsentlige i forhold til udviklingsprojektets udgangspunkt.

I forbindelse med projektets afslutning, vil vi komme med følgende anbefalinger. Udviklingsprojektet lægger op til:

- **En diskussion af hvilke videns og læringsformer vi sætter i spil i PKS forløbet. Hvilke faglige og didaktiske overvejelser ligger bag, det vi gør?**

Vi underviser og tilrettelægger læringsforløb ud fra en forståelse af viden og læringsformer, som måske både i nogle henseender inkluderer og i andre ekskluderer de studerende. Pædagogstuderende forbereder sig på en praksis, som de måske kun perifert kender til. I PKS forløbet stifter de studerende bekendtskab med teoretiske perspektiver og praksisfortællinger, som hver på deres måde skildrer de forskellige vidensformer og kulturer, de pædagogstuderende kan opleve i det pædagogiske felt. Dette gør vi, fordi vi har en formodning om, at de vidensformer, der danner grundlag for pædagoguddannelsen kan have betydning for, om de studerende oplever sig inkluderede, lige som måder vi tænker læring og dermed tilrettelægger undervisning på, kan have indflydelse på, om studerende oplever sig inkluderede.

Både studierefleksioner, klasserumsobservationer og interview tydeliggør, at de studerende oplever sig fagligt udfordrede i PKS forløbet. De er generelt positive overfor fagligt niveau og læringsformer. Men det blev også gjort tydeligt, at vi som undervisere kan have fokus på, at gruppearbejde både kan have inkluderende og ekskluderende effekter. Faglig svaghed kan blive meget tydelig i gruppearbejde, ligesom studerende, som i forvejen har haft en del fravær kan føle, at de meget hurtigt vælges fra i gruppedannelsesprocesser.

Det høje teoretiske niveau kan ligeledes være ekskluderende forstået på den måde, at de mange svære og omfangsrige tekster kan virke uoverskuelige. Studerende kan føle, at det er umuligt at læse alle tekster, hvorfor det også kan virke uoverskueligt at hænge på, hvis man først er kommet bagud. Nogle studerende beskriver, at de kan føle sig tabte i almindelig undervisning. Andre

profitterer af vekselvirkning mellem tavle undervisning og gruppearbejde, eller mellem holdundervisning og skriftligt arbejde. I fokusgruppeinterviewene beskriver de studerende, at kun ca. 5-7 % er aktive i undervisningen. I studierefleksionen med hold V10Y blev denne påstand nuanceret lidt, ved at en studerende påpeger, at man sagtens kan være aktiv reflekterende uden at deltage verbalt i diskussionerne i undervisningen.

Det høje teoretiske niveau kan også være en inkluderende faktor. Flere studerende påpeger netop, at PKS forløbet udfordrer dem fagligt. At de bliver ”tændte” af de spændende diskussioner, både til de faglige oplæg og i gruppediskussionerne. Underviserne beskrives som fagligt dygtige og gode til at udvide de studerendes horisont i forhold til det pædagogiske felt.

Fælles bliver der påpeget, at især vekselvirkningen mellem teori og praksis er vigtig. At megen teoretisk viden først bliver anvendelig, når de møder praksis. Derfor kunne en anbefaling være, at udvikle læringsformer, hvor det høje teoretiske niveau bibeholdes, samtidigt med at der dannes forbindelsesbaner til praksis.

- **En diskussion af, hvordan strukturelle faktorer i PKS forløbet kan være med til at ekskludere studerende på pædagoguddannelsen.**

En faktor som de studerende påpeger som værende ekskluderende, er strukturen på uddannelsen. Når man kun har 3 gange 4 undervisningslektioner pr uge, kommer man hurtigt fagligt bagud, hvis man er fraværende en enkelt gang. Selve undervisningsstrukturen gør, at de studerende kun skal i ”skole” tre dage om ugen. Ikke alle oplever, at de mellemliggende dage er en del af uddannelsen. En anbefaling kunne være, at man diskuterer, hvordan man kan inddrage de mellemliggende dage som en del af studiet. Kan dage struktureres som en del af et gruppearbejde, opgaveskrivning, praksisundersøgelser mv.?

Holdstørrelser kan ligeledes opleves som ekskluderende. De studerende kender ikke hinanden så godt. Selv ved endt PKS forløb, kender de ikke navnene på alle. Det betyder også, at der kan være studerende iblandt, som ”gemmer sig” i mængden. Det bliver italesat, at det er vigtigt at føle sig som en del af holdet. Hvis ingen opdager, om man er fraværende, kan det være ligegyldigt, om man møder op!

- **En diskussion af, hvordan vi arbejder med en inkluderende kultur på pædagoguddannelsens første semester.**

Ikke overraskende er det i projektet tydeligt, at kulturen på holdet har stor betydning for, hvorvidt studerende oplever sig inkluderet eller ekskluderet på uddannelsen. Her vil vi fremhæve

samtalekulturen på holdet. I projektet fremgår det, at nogle studerende tydeligvis besidder de rette kapitaler i forhold til at agere i klasserummet, andre besidder ikke de rette kapitaler.

I projektet er det blevet synligt, hvor vigtigt det er, at fokusere på samtalekulturen på holdet. Men det er også blevet synligt, at fokus kan deles i tre perspektiver nemlig: de studerende, underviserne og klasserummet.

Den studerendes perspektiv må i første omgang være den studerendes egen historie. Hvilke uddannelseserfaringer har den studerende med sig? Er den studerende ekstrovert eller introvert? Er den studerende forberedt og interesseret i at deltage? Har den studerende en oplevelse af at blive set og hørt? Osv.

Underviserens perspektiv kan ud over egen historie være overvejelser over, hvem man henvender sig til? Har man tid, overskud og overblik til at få alle studerende med i de faglige diskussioner? Hvilke didaktiske overvejelser gør man i forhold til skabe forskellige muligheder for diskussionsfora, så flest mulige studerende oplever at kunne deltage i faglige diskussioner. Samtidig kan man gøre overvejelser om, hvorvidt man har særligt fokus på en bestemt gruppe studerende? Osv. En anbefaling kunne være, at man benytter sig af kollegial respons, hvor man deltager i hinandens undervisningsforløb, så man kan få fokus på eventuelle blinde pletter.

Klasserummets perspektiv giver indblik i den studerendes fornemmelse af tilhør på holdet. Hvordan er det sociale miljø på holdet? Har man en samtalekultur, som sikrer, at alle har mulighed for at sige noget? Eller har nogen studerende mere ret til taletid end andre?

- **En diskussion af hvordan underviseren kan være "lærende" selvobjekt.**

I projektet har vi haft fokus på relationsarbejdet mellem underviser og studerende og i den forbindelse, hvordan man som underviser kan være spejlende selvobjekt. Hvis den studerendes personlighed på forhånd er truet af en eller anden grund, vil dennes kapacitet for at rumme yderligere forandringer være nedsat. Hvis denne unge bliver mødt af en empatisk indlevende underviser, der forstår sig på trussel mod ens selvsammenhæng, som det at skulle lære noget nyt kunne udgøre. Samtidig bør man som underviser skabe mulighed for, at den studerende må kunne trække sig fra læringsrummet. Pointen er, at skabe et rum, hvor den studerende finder ud af, at det er ok ikke altid at være progressivt lærende. Ifølge Tønnesvang er det af betydning, at studerende oplever at kunne rumme sig selv i sådan en situation, for at man senere vil kunne opretholde en positiv følelse af selvværd, selvom tingene kan virke uoverskuelige, og selvom de ikke altid lykkes, som man ønsker de skal. Underviserens rolle er i den sammenhæng at have en selvobjektfunktion i

forhold til udvikling af selvaccept overfor at være den man er, også selvom man ikke altid er i stand til at kunne det, som andre kan eller som man selv forventer. Omvendt kan der også være studerende, som umiddelbart virker som om de har et urealistisk positivt selvbillede, at sig som studerende. Som betydningsbærende selvobjekt må man som underviser gøre sig bevidst om, sin betydning som forbillede og forgangsmand, så man i den henseende kan blive en troværdig person. Følgende citat fra Tønnesvang indkredser vist meget godt, flere udsagn fra projektet. *”Hvor spejlingsfunktionen har at gøre med, at eleverne oplever sig som centrum for deres aktiviteter, giver eleverne sig ved deres betydningsrettethed hen til noget, som måske i første omgang kun fascinerer dem på grund af lærerens viden og engagement, men som gennem omdannende internalisering af dette vil kunne føre til udvikling af elevens livsmål, værdier, interesser og engagement* (Tønnesvang, 2002:113).

Underviserens engagement og måde at være på viser, at det nytter noget at være engageret, og gøre noget ved tingene og at lære nyt – her er engagement og motivation tæt forbundne elementer. Er dét at skære igennem og skabe struktur omkring den studerendes lærerprocesser centralt. Dette gøres primært ved at etablere fremadrettet læringsscenarier sammen med den studerende, ved at anvende sin naturlig autoritet uden at blive autoritær, ved at strukturere læringsprocesserne uden at blive strukturdogmatisk og ved at arbejde med studerendes læringsdisciplin uden at blive kadaverdisciplin. Som betydningsbærende selvobjekt er tætte relationer mellem studerende og underviser nødvendigt. Tønnesvang skyder mod ”det strukturløse læringsrum”, ”ansvar for egen læring” og navigation i kaos” Som han beskriver det, så er endemålet med denne type undervisningsmetoder, at kunne honorere samfundets åbne informationsteknologiske vidensfære. Men er uddannelsesinstitutionerne klar over, at det skal læres trinvist – og det er bestemt ikke noget alle studerende nødvendigvis har med sig. Der er for mange studerende behov for betydningsbærende selvobjekter, som kan agere støttestillads i form af strukturering og organisering af opgaverne. Underviseren må indtage en position som: ”Det skal nok gå, jeg er her, hvis du får brug for mig!” Det er nødvendigt, at når man står med ansigtet mod det skræmmende ukendte, at der er nogen som viser, at det giver mening at prøve. Og at man skaber rammerne for, at eleven/den studerende kan forstå, hvad det er, hun skal forsøge at gøre.

Underviseren som samhørighedsskabende selvobjekt har vi i det foregående anbefalingspunkt været inde på, dog kan vi her påpege, at underviserens opgave som samhørighedsskabende selvobjekt er, at virke understøttende og føre til udvikling af forsikrende oplevelser af at være ligesom og høre til

blandt ligesindede. Opgaven er at skabe gode nok betingelser for, at studerende gennem deres samspil bliver samhørighedskabende selvobjekter for hinanden.

Som udfordrende selvobjekt må underviseren balancere arbejdsopgaver med studerendes ressourcer. Tønnesvang påpeger, at gruppearbejdet i sagens natur er oplagt, således at studerende kan være hinandens udfordrende selvobjekter, men det kræver dog, at de er i en empatisk modus der fungerer som medspillende modspiller i forhold til en fælles tredje (emnet, sagen mv.) Som underviser er det nødvendigt at være meget opmærksom på, at grupperne ikke er rent selvstyrende grupper, hvor eleverne bliver hinandens modspillende modspillere eller som vi også kan opleve medspillende medspillere.

Anbefaling er, at vi afholder en temadag med Jan Tønnesvang. Hvor Tønnesvang kan være facilitator i en diskussion af underviserens rolle som lærende selvobjekt.

## 8. Litteraturliste:

- Andersen, Randi & Weber, Kirsten (2009). Profession og praktik. Roskilde Universitetsforlag.
- Bourdieu, P. et al. (1999). The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2000). Pascalian Meditations Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Bourdieu, P. & Wacquant, J.D.L. (2004). Refleksiv sociologi – mål og midler København: Hans Reitzels forlag.
- Bourdieu, P. (2007). Forståelse. I: Petersen, K.A., Glasdam, S. & Lorentzen, V. (red.), Livshistorieforskning og kvalitative interview (s. 52-78). Viborg: PUC.
- Bourdieu, P. (2008). I mellemtiden har jeg lært alle den sociologiske forståelses sygdomme at kende. I: Callewaert, S. et al. (red.), Pierre Bourdieu: Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori (s.111-127) København: Akademisk Forlag.
- Callewaert, S. (1998). Bourdieu-studier II. København: Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik, Københavns Universitet
- Glasdam, S. (2007). Interview. En diskussion af ligheder og forskelle i Pierre Bourdieus og Steinar
- Hagen, Roar (2005) 'Niklas Luhmann' i Andersen, Heine og Lars Bo Kaspersen (red.) Klassisk og moderne samfundsteori. København: Hans Reitzels Forlag. Pp. 395-413
- Illeris, Knud (red) (2009). Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser. Roskilde Universitetsforlag, Learning Lab Denmark. 1 udg. 2007. 3 oplag 2009
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2008). *InterView – en introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvaless metodeovervejelser. I: Petersen, K.A., Glasdam, S. & Lorentzen, V. (red.), Livshistorieforskning og kvalitative interview (s. 131-146). Viborg: PUC
- Larsen, K. (2009). Observationer i et felt. I: Hammerslev, O., Hansen, J.A. & Willig, I. (red.) *Refleksiv sociologi i praksis* (s.37-61). København: Hans Reitzels Forlag.

- Luhmann, Niklas (2002). 'Inklusion og eksklusion', Distinktion, 2002, nr. 4, pp.121-139
- Pilegaard, Torben m.fl.: Professionsbacheloruddannelserne – de studerendes vurdering af studiemiljø, studieformer og motivation for at gennemføre. AKF Rapport. 2008
- Qvortrup, Lars(2001). Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden.1 udg. 6. oplag. 2001
- Rasmussen, Jens (2005). Undervisning i det reflektive moderne. Politik, profession, pædagogik. Hans Reitzels forlag.2004. 1.udg. 2.oplag.
- Studieordning pædagoguddannelsen midtvest, september, 2010
- Studieplaner for VIA Pædagoguddannelsen Midt-Vest\_september, 2010
- Tanggaard, Lene (2006). Læring & identitet. Aalborg Universitetsforlag. 2006
- Tønnesvang, Jan : ( 2001) Selvet som rettethed. Kap. 6 Selvets dannelse. Forlaget KLIM
- Tønnesvang, Jan (2008). Skolen som et vitaliseringsmiljø. I: Liv i skolen, nr. 2, juni 2008, 10 årgang. Udgiver VIA University College

## **Bilag 1**

Interviewguide:

Åbne spørgsmål:

Hvordan tænker du, at mødet med de studerende kan få en anerkende tilgang? (empatisk spejlende)

Hvordan tænker du omkring det at skabe samhørighed?

Hvordan tænker du på det at være betydningsbærende? (model)

Hvordan tænker du omkring det at udfordre de studerende?

Hvilke adgangskriterier for deltagelse ser du?

Hvilke betingelser for læring vil du fremhæve?



## **Bilag 2**

### **Semistruktureret interviewguide – fokusgruppe interview.**

**Hvordan oplever I, at være en del af det sociale og det faglige fællesskab?** (Fokus på interne og eksterne in- og eksklusion mekanismer)

**Hvordan oplever du at have mulighed for deltagelse i de faglige og sociale fællesskaber?**

**Hvordan påvirker de sociale relationer (underviser/medstuderende) din deltagelse i studiet?**

**Hvad forudsætter din læring?**

Hvad er egen rolle?

Hvad er underviserens rolle?

Hvad er studiets rolle?

**LAV SPØRGSMÅL DER PASSER SPECIFIKT TIL DE ENKELTE GRUPPER**

**Kan du uddybe det?... kan du fortælle noget mere om det?...**

## Bilag 3

### Læseplan, pks ...

I studieordningen står der om forløbet:

#### *”Pædagogik, kultur og samfund”*

##### **Formål**

*At de studerende opnår indsigt i pædagogikkens idegrundlag og det pædagogiske arbejdes overordnede funktion set i et historisk, kulturelt og samfundsmæssigt perspektiv. Herunder en forståelse for den pædagogiske profession som kulturformidler og dens samfundsmæssige funktion.*

##### **Begrundelse**

*Pædagogisk praksis har en forhistorie og udspiller sig i en samfundsmæssig og kulturel kontekst, der begge er vigtige for at forstå og kunne udføre denne praksis. Pædagogik, Kultur og Samfund- forløbet giver de studerende kendskab til denne kontekst, der udgør en overordnet forståelsesramme for senere forløb, der arbejder med mere afgrænsede aspekter af den pædagogiske praksis.*

##### **Mål**

*At studerende ved forløbets afslutning med brug af pædagogik- og DKK -faglige begreber kan:*

- Redegøre for den pædagogiske praksis historiske, kulturelle og samfundsmæssige kontekst.*
- Anvende pædagogiske og DKK faglige begreber til at beskrive og identificere pædagogiske problemstillinger i pædagogisk praksis.*

##### **Varighed**

*Ca. 10 uger*

##### **Fag der indgår i forløbet**

- Pædagogik (12 ECTS)*
- Dansk, kultur og kommunikation (7 ECTS)”*

I studieplanen står der om forløbet:

<b>Forløb</b>	<b>Pædagogik, kultur og samfund</b> 1. semester <b>Varighed:</b> ca. 11 uger
<b>Fag</b>	Pædagogik (12 ECTS-point) Dansk, kultur og kommunikation (8 ECTS-point)
<b>Formål</b>	Formålet er, at de studerende skal erhverve sig en indsigt i pædagogikkens idegrundlag og det pædagogiske arbejdes overordnede funktion set i et historisk, kulturelt og samfundsmæssigt perspektiv. Herunder at få en forståelse for den pædagogiske profession som kulturformidler og dens samfundsmæssige funktion.
<b>Indholdet forløbet</b>	<p><b>i Pædagogisk filosofi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Etik, værdier &amp; menneskesyn samt demokratiforståelser i pædagogisk arbejde.</b> Vi skal arbejde med overvejelser kommende pædagoger bør gøre sig i forbindelse med etiske, værdimæssige, moralske og demokratiske forståelsesformer</li> <li>• <b>Videnskabelig viden.</b> (Forståelsesorienteret, ”objektiveret” viden som kan generaliseres og som kan skabe grundlag for teori).</li> <li>• <b>Metodisk viden</b> eller praktiske teorier.(Praksisrettet, praksisændrende perspektiv).</li> <li>• <b>Praktisk mesterskab.</b> (erfaret mesterskab, kontekst afhængigt mesterskab)</li> <li>• <b>Pædagogikkens idégrundlag og historie</b> Vi skal arbejde med det idehistoriske grundlag for pædagogikkens udvikling ud fra følgende centrale begreber: opdragelse, dannelse, socialisering og udvikling.</li> <li>• <b>Videnskabsteoretiske grundproblemstillinger</b> Vi skal arbejde med forskellige vidensformers afsæt og grundproblemstillinger i forhold til pædagogisk sociologi, pædagogisk psykologi, pædagogisk antropologi og pædagogisk filosofi.</li> </ul> <p><b>Pædagogisk sociologi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pædagogens fagidentitet og kompetenceområder</li> <li>• Magtudøvelse i pædagogisk arbejde</li> </ul>

- Socialisationsteori

Med udgangspunkt i den pædagogiske profession ser vi på pædagogfagets udvikling over tid. Vi arbejder herudover med forskellige magtformer der eksisterer i det institutionelle rum, herunder indføring i og refleksioner over, hvordan omsorg kan forstås som magtudøvelse. Endvidere ser vi på, hvordan samfundsudvikling over tid har haft indflydelse på det pædagogiske arbejde og på pædagogens fagidentitet.

### **Pædagogisk antropologi**

- **Kulturteori, kulturanalyse og kulturopfattelser**

**Strukturen på forløbet** Forløbet vil bestå af holdundervisning/vejledning af grupper og fremlæggelse af en skriftlig opgave. Forløbet afsluttes med en skriftlig opgave udarbejdet i grupper

De studerende er ved forløbets afslutning i stand til at redegøre for væsentlige problemstillinger indenfor et afgrænset emne.

I forløbet indgår en individuel skriftlig øvelse i redegørelse, der udleveres og kommenteres af DKK underviseren. Alle studerende deltager i fremlæggelser og feedback.

**Faglige og studiemetodiske forventninger til de studerende** Det forventes at de studerende er aktive på holdets websted, og at de tilegner sig de nødvendige IT færdigheder.

Det forventes at de studerende jævnligt checker deres e-mail.

Det forventes at de studerende deltager i studievejledning, hvor der introduceres til projektarbejdsformen, og hvor der gøres rede for krav til opgaver.

Det forventes at de studerende deltager i biblioteksintroduktionen og opnår kendskab til informationssøgningsværktøjer, informationssøgning i forhold til konkret pædagogfaglige problemstillinger inklusive undervisning i at referere anvendte dokumenter og i at udarbejde litteraturlister.

<b>DATO, UNDERVISER</b>	<b>INDHOLD ARBEJDSFORMER</b>	<b>OG</b>	<b>TEKSTER</b>
-------------------------	----------------------------------	-----------	----------------

<b>Uge</b>		
<b>PÆD.</b> (= pædagogik)	<p>Introduktion til forløbet.</p> <p><b>Indhold:</b> Hvad er pædagogik?? Er pædagogik kunst, kald, håndværk, profession eller videnskab? Vi ser på forskellige måder at forholde sig til pædagogers kernekompetencer og faglige profil.</p> <p><b>Arbejdsformer:</b> Oplæg kombineret med individuelle øvelser og debat.</p>	<p>1. Pécseli, Benedicta (red.) (2008): <i>"Idéhistorie for de pædagogiske fag"</i> (grundbogen) s. 75 – 80.</p> <p>2. Mottelson, Martha: <i>"Pædagogik som teori, kunst, kald, profession eller videnskab"</i>. I: Andersen, Peter Østergaard m.fl. (red.) (2007): <i>"Klassisk og moderne pædagogisk teori"</i>. Hans Reitzels Forlag.</p>
<b>PÆD.</b>	<p><b>Indhold:</b> En aktuel pædagogisk forståelse: Anerkendende pædagogik.</p> <p><b>Arbejdsformer:</b> Oplæg og et anerkendelses-løb med opgaver.</p>	<p>1. Bae, Berit (1996): <i>"Voksnes definitions- og børns selvoplevelse"</i>. Tidsskriftet Social Kritik nr. 47. (+ Evt. supplerende tekst: Bae, Berit (2003): <i>"På vej i en anerkendende retning"</i>. Tidsskriftet Social Kritik nr. 88).</p> <p>2. Nørgaard, Britta: <i>"Axel Honneth og en teori om anerkendelse"</i>. Tidsskrift for Socialpædagogik nr. 16, 2005.</p>
<b>PÆD.</b>	<p><b>Indhold:</b> Socialisationsteori. (Pædagogisk sociologi).</p> <p>Vi arbejder med moderne børne-, ungdoms- og familieliv samt begreber som dobbeltsocialisering og børns autosocialisering.</p> <p><b>Arbejdsformer:</b> Oplæg og gruppe diskussioner</p>	<p>Schou, Carsten: <i>Familie og institutionsliv, I: Samfundet i pædagogisk arbejde et sociologisk perspektiv</i>. Akademisk forlag s. 39-70.</p> <p>+ Evt. supplerende tekst: Dencik, Lars og Schultz Jørgensen (red.) (2008): <i>Børn og familie i en opbrudstid</i>. Hans Reitzels Forlag, s. 107-165.</p>
<b>Uge</b>		
<b>PÆD.</b>	<p><b>Indhold:</b> En aktuel pædagogisk</p>	<p>1. Olesen, Søren Peter (2007):</p>

	<p>forståelse: Dokumentation, evaluering og evidensbaserings.</p> <p><b>Arbejdsformer:</b> Oplæg og debat på holdet.</p>	<p>"Tidens optagethed af evidens". Vera nr. 39.</p> <p><b>2.</b> "Er der en ridse i pladen, eller er det en ny sang for professionen?". Vera nr. 39.</p> <p><b>3.</b> "Grisen bliver ikke tungere af at blive vejret" Tidsskriftet Asterisk.</p>
<b>PÆD.</b>	<p><b>Indhold:</b> Vi beskæftiger os med etiske og moralske dilemmaer i pædagogisk arbejde. Nogle af nøglebegreberne er pligtetik, nytteetik og dydsetik.</p> <p><b>Arbejdsformer:</b> Skiftevis oplæg og debat.</p>	<p>1. Husted, Jørgen: "Veje til afklaring af professionsetiske principper". I Aabro, Christian (red.) (2010): "Pædagogers etik" kap. 8. Forlaget BUPL.</p> <p>2. Gren, Jenny: "Etik i pædagogens arbejde" kap. 2 (s. 29 – 43) + kap. 17 (s. 225 – 231). Socialpædagogisk Bibliotek 1998.</p>
<b>PÆD.</b>	<p><b>Indhold:</b> Inklusion og eksklusion. Begreberne inklusion og eksklusion benyttes bredt i pædagogiske kredse. Hvad betyder begreberne egentlig? Disse to begreber vil vi se nærmere på.</p> <p><b>Arbejdsformer:</b> Oplæg og gruppe diskussioner</p>	<p>Madsen, Bent (2009) "Inklusions pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle pædagogik, der inkluderer" i C. Pedersen (red.): "Inklusionens pædagogik." Hans Reitzels Forlag. (Side 11-40)</p>
<b>Uge</b>		
<b>PÆD.</b>	<p><b>Indhold:</b> Magtudøvelse i pædagogisk arbejde.</p> <p><b>Arbejdsformer:</b> Oplæg og gruppearbejde.</p>	<p>Hermann, Stefan: "Michel Foucault". I: Olesen, Søren Gytz og Peter Møller Pedersen: "Pædagogik i sociologisk perspektiv". 2010 (grundbogen).</p>
<b>PÆD.</b>	<p><b>Indhold:</b> Socialpædagogikkens opgave Speciale og den socialpædagogiske historie og opgaver gennem tiden En af socialpædagogikkens opgave i dag er at, politisk set,</p>	<p>Madsen, Bent (2005) "Socialpædagogik integration og inklusion i det moderne samfund" s. 45-73 SPB</p>

	<p>bryde med negativ social arv. Hvordan gøres dette sig gøre? Vi ser på teorier og forskning på feltet.</p> <p><b>Arbejdsformer:</b> Oplæg og gruppe diskussioner</p>	<p>Ploug, Niels (2005) <i>Social arv Sammenfatning 2005</i></p> <p>Socialforskningsinstituttet s. 7-21</p> <p>Rapporten kan downloades her<sup>9</sup></p>
<b>PÆD.</b>	<p><b>Indhold:</b> Fokus for dagen bliver den engelske sociolog Anthony Giddens. Giddens analyse af det moderne samfund. Vi ser på kendetegn ved det moderne samfund, og implikationerne for pædagogisk arbejde.</p> <p><b>Arbejdsformer:</b> Oplæg og gruppe diskussioner</p>	<p>Olesen, Søren Gytz og Peter Møller Pedersen (2010): "Pædagogik i sociologisk perspektiv". VIASystem, 2. udgave, 1. oplag. S. 191-213</p>
<b>Uge</b>		
<b>DKK</b> (= dansk, kultur og kommunikation)	<p><b>Indhold:</b> Intro til forløbets DKK-del og til "kulturdelieret"!!</p> <p>Hvad er kultur egentlig? For os som mennesker? For pædagoger? Hvordan har man gennem tiden set på kultur som videnskab? En kort skitse af den kulturvidenskabs-historiske udvikling frem mod nu. (Ingen læsning til dette punkt, men for interesserede er indholdet fra kap 1 i Benedicta Pécselis bog: Kultur og forståelse. Kulturvidenskab for de pædagogiske fag. Hans Reitzels Forlag, 2006. Vi læser</p>	<p>- Iben Jensen: Kap. 1+5 (Fra jeres grundbog: "Grundbog i kulturforståelse", 2005, Roskilde Universitetsforlag.)</p> <p>- Hanne Hede Jørgensen: Kap. 7 (Fra bogen "Kulturfortællinger", 2005, Gyldendals Bogklub.)</p> <p>Lille lektie til næste gang: Kulturjagt i dit eget hjem! Hvor er der spor af hvad du er dannet af kulturelt? Dansk kultur, fremmede kulturer, kulturprodukter (film, musik, bøger, nips, der betyder noget for jer)</p>

	<p>i kapitlet i et senere forløb.)</p> <p>Om kulturbegreber: ”Det æstetiske kulturbegreb” meget kort (det har I mere om med GVO) – og mere om ”det antropologiske kulturbegreb”. Hvordan kan begreberne kædes sammen med os som mennesker?</p> <p>Kort om sociologen Pierre Bourdieus begreber ”habitus”, ”kapital”, ”felt” mv.</p> <p>Introduktion til skriveøvelse.</p> <p><b>Arbejdsformer for alle tre gange med:</b> Oplæg, dialog og gruppeopgaveløsninger efter behov og ønsker.</p>	
<b>PÆD.</b>	<p><b>Indhold:</b> Fokus for dagen bliver den franske Sociolog Pierre Bourdieu. Hvordan kan Bourdieus teori om habitus og kapital få betydning for pædagogikken og socialiseringen?</p> <p><b>Arbejdsformer:</b> Oplæg og gruppediskussioner</p>	<p><b>Litteratur:</b> Olesen, Søren Gytz og Peter Møller Pedersen (2010): ”Pædagogik i sociologisk perspektiv”. VIASystem, 2. udgave, 1. oplag. S.118-144</p>
<b>PÆD.</b>	<b>EKSKURSION – nærmere besked følger!</b>	
<b>DKK</b>	<p><b>Hvad er kultur?</b> Det brede og det snævre kulturbegreb Den postmoderne virkelighed Børnekulturbegrebet</p> <p><b>Børn (og brugere) som kulturskabere</b> Det børnekulturelle paradigmeskifte Børn som becomings og beings Dikotomiseringsproblematikker i børnekulturen Flemming Mouritsens</p>	<p>Kap 6: Kirsten Drotner, ”Kultur - begreber, analyse, praksis” i Mogens Sørensen (red) ”Dansk, kultur og kommunikation – et pædagogisk perspektiv”, -</p> <p>Flemming Mouritsen: ”Legekultur – essays om børnekultur, leg og fortælling”, Odense Universitetsforlag 1996, p. 9- 32 (”Børnekultur – legekultur”) (masterkopi)</p>



	børnekulturelle sonderinger Børn som kulturproducenter	Kap 8: Beth Juncker, ”Børn og kultur – mellem gamle begreber og nye forestillinger” i Mogens Sørensen (red) ”Dansk, kultur og kommunikation – et pædagogisk perspektiv”, Akademisk forlag 2007
<b>Uge</b>		
<b>DKK</b>	<p><b>Indhold:</b> Opsamling på ”Kulturjagt”: Vores individuelle kulturelle oppakning – ”Kulturanalyse af os selv”: Hvad var vi så for nogen?</p> <p>Om forskellige måder at analysere kultur på.</p> <p>Om fortællinger som en del af vores kulturelle identitet</p> <p>Ganske kort opfølgning på Bourdieu fra første gang, nu i lyset af at I har læst om ham til denne gang.</p> <p>Start på temaet for næste gang: Os og de andre: Om kulturmøder i pædagogik og ”interkulturel pædagogik”.</p>	<p>- Iben Jensen: Kap. 9 og 10 (grundbog)</p> <p>-kapitlet ”Pierre Bourdieu” i bogen ”Sociologiske tænkere – et tekstudvalg”, af Espen Jerlang (red.), Hans Reitzels Forlag, 2009. s. 113-125</p>
<b>PÆD.</b>	<p><b>Indhold:</b> Videnskabsteori – positivisme og hermeneutik. 2 forskellige videnskabelige traditioner præsenteres, og vi ser på pædagogikkens videnskabelige positionering.</p> <p><b>Arbejdsformer:</b> Oplæg og debat på holdet.</p>	Pésceli, Benedicta mfl. (2003): ” <i>Idéhistorie for de pædagogiske fag</i> ” s. 13 – 30. Grundbog.
<b>DKK</b>	<p><b>Indhold:</b> Børn som producenter Børneudtrykkets kulturelle forankring.</p> <p>Tilbage melding på</p>	Flemming Mouritsen: p. 35 – 46 (”Knivkulturens tid”). I: ”Legekultur – essays om børnekultur, leg og fortælling”, Odense Universitetsforlag

	skriveøvelsen.	1996 Karen Rønne: ”Hvor har de det fra?” p. 17-32 in ”Børne- og ungdomskultur, æstetiske processer og medier”, Tidsskrift for Børne- og ungdomskultur nr. 50, Syddansk Universitetsforlag 2005
<b>Uge</b>		
<b>DKK</b>	<p><b>Pædagogen som kulturbærer og kulturformidler</b> Læreplanerne og kulturbegrebet Forholdet mellem barn og kultur i den pædagogiske proces Børns æstetiske praksis og pædagogens rolle Formsprog og teknikforhold Kulturel kompetence (pædagog/børn)</p> <p><b>Pædagogen som kulturbærer og kulturformidler</b> Kulturformidling - Hvad skal formidles – og hvorfor? Fra socialiseringsparadigme til kulturparadigme Kultur som vanedannelse og nydannelse Kanontænkning Pædagogens rolle</p>	<p>- Helle Johnsen: ”Æstetiske læreprocesser i børnehøjde” kap. 5 i ”Dansk, kultur og kommunikation for pædagoger”, red. Pernille B. Storm, Frydenlund, 2007</p> <p>-Beth Juncker: ”Børnekultur – mellem to paradigmer” p. 23 – 30 in ”Børnekultur – Hvilke børn? Og hvis kultur?” ??, red. B. Tufte m.fl. Akademisk forlag 2001,</p> <p>-Sonja Schulte: ”Pædagogisk arbejde og kulturformidling”, in ”Drama i pædagoguddannelsen”, red. Af Helga Kvaale m.fl., Systime 1994</p>
<b>DKK</b>	<p><b>Indhold:</b> ”Os og de andre”: Kulturmøder i pædagogisk praksis. Kulturel integration, assimilation og interkulturel pædagogik. Introduktion til skriveøvelse.</p>	<p><b>Tekst:</b> - Iben Jensen: Kap. 8 (grundbog)</p> <p>- Gunna Funder Hansen: Kap 7: ”Kulturmøder i pædagogisk arbejde” (Fra grundbogen af Mogens Sørensen: ”Dansk, kultur og kommunikation”, 2009, Akademisk Forlag.) (grundbog)</p> <p>-Walla ”I skræmmer jo</p>

		<p>kraftedme folk” (artikel af Pernille Stensgaard, i Weekendavisen, 5. 9. 2008) (Til inspiration, - som et eksempel på fordomme, forforståelser, erfaringspositioner...) (<b>find og download fra ”infomedia” som I lærer at bruge på biblioteket</b>)</p> <p><b>Frivillig læsning:</b> - Hanne Hede Jørgensen, kap. 2+3</p>
<b>PÆD.</b>	<p>Det pæd. Paradoks - Rousseau</p> <p><b>Indhold:</b> Jean Jacques Rousseaus tanker og ideer om opdragelse og dannelse.</p> <p><b>Arbejdsform:</b> Tavleundervisning – vær parat til selv at tage mange noter!!!</p>	<p>1. Oettingen, Alexander von (2005): ”<i>Det pædagogiske paradoks</i>” kap. 1. Forlaget Klim.</p> <p>2. - <i>supplerende</i> originaltekst: Liberg, Ulla (2007): ”<i>Pædagogiske tænkere</i>” s. 15 – 42. Hans Reitzels Forlag.</p>
<b>PÆD.</b>	<p><b>Indhold:</b> Fokus for dagen bliver den tyske sociolog Jürgen Habermas. Habermas univers og tænkning – fokus på system og livsverden samt den kommunikative handling.</p> <p><b>Arbejdsform:</b> Oplæg og gruppe diskussioner</p>	<p><b>Litteratur:</b> Olesen, Søren Gytz og Peter Møller Pedersen (2010): ”Pædagogik i sociologisk perspektiv”. VIASystem, 2. udgave, 1. oplag. S. 144-166</p>
<b>PÆD.</b>	<p>Det pæd. Paradoks - Kant</p> <p><b>Indhold:</b> Immanuel Kants tanker og ideer om opdragelse og dannelse.</p> <p><b>Arbejdsform:</b> Tavleundervisning – vær parat til selv at tage mange noter!!!</p>	<p>1. Oettingen, Alexander von (2005): ”<i>Det pædagogiske paradoks</i>” kap. 2. Forlaget Klim.</p> <p>2. - <i>supplerende</i> originaltekst Immanuel Kant: ”<i>Om pædagogik</i>”. Forlaget Klim 2000.</p>
Fredag	<b>Introduktion til projektarbejdet og gruppedannelse</b>	

## **Bilag 4**

Kan ikke sættes ind – kommer senere