

Certificering og kvalificering. En komparativ analyse af skriftlige opgaver på to læreruddannelser

Henriette Duch

Sammendrag

Nye lærere certificeres og kvalificeres gennem uddannelse til professionen som lærer. For gymnasielærere og erhvervsskolelærere i Danmark gælder, at de skal tage en pædagogisk uddannelse som forudsætning for deres undervisning på en ungdomsuddannelse. Rammerne for de to uddannelser er forskellige, men der indgår i begge uddannelser en afsluttende skriftlig opgave. Sådanne opgaver indgår i datamaterialet indsamlet i to kvalitative studier. På baggrund af Bernsteins teori om den pædagogiske anordning og Dahler-Larsens begreber om kontrol og konstitutiv betydning analyseres disse afsluttende opgavers indhold, litteraturvalg og karakterer.

Analysen viser, at form og indhold i opgaverne varierer mellem de to uddannelser, ligesom karakterniveauer er forskellige. Desuden baseres opgaverne fra de to uddannelser på forskellig litteratur i forhold til rettedhed mod sektor, målgruppe på ungdomsuddannelser, anvendelse af internationale referencer samt metodisk og videnskabsteoretisk indhold. På den baggrund diskuteres skriftlige opgavers betydning som et element i læreres professionalisering gennem læreruddannelser.

Keywords: erhvervsskolelærer, gymnasielærer, evaluering, Bernstein, professionalisering, certificering, skriftlige opgaver

Skriftlige opgaver i læreruddannelser

Skriftlige opgaver i læreruddannelser kan ses som en måde at certificere og kvalificere på inden for en given uddannelse. Der er der en længere tradition for, som Schulmann skriver: "Some people may believe that the idea of testing teacher competence in subject matter and pedagogical skill is a new idea, an innovation spawned in the excitement of this era of educationalreform (...). Like most good ideas, however, its roots are much older" (Schulman, 1986, s. 4). Når man således gennem læreruddannelser på forskellig vis foretager certificeringer og kvalificeringer af de studerende, kan det ses som et udtryk for det dobbelte formål med uddannelser (Smeby, 2008). Et uddannelsesforløb kan betragtes som en kvalificering, der finder sted gennem teoretisk og praktisk kundskab, som både kan være tavs og sprogliggjort (Grimen, 2008). Ligeledes kan uddannelse anses som et element i professionalisering, hvor begrebet professionalisering ofte i sig selv opfattes som positivt både i relation til et erhverv og selve uddannelsesforløbet (jf. Larsen, 2017). Det er imidlertid centralt at overveje, hvilken kriterier denne kvalificering og professionalisering foregår på baggrund af. Der kan være nogle bagved liggende antagelser om forholdet mellem evaluering og kvalitet af undervisning som fx Schulman påpeger: "the evaluation of teachers emphasizes the assessment of capacity to teach. Such assessment is usually claimed to rest on a "research-based" conception of teacher effectiveness." (Schulman, 1986, s. 4). Schulman siger således, at der i evalueringen kan være en form for performativt aspekt i forhold til evnen til undervisning, og at evalueringer siges at være baseret på et givent vidensgrundlag om læreruddannelse. Dette er baggrunden for den studerendes kommende performance i undervisning, hvilket i artiklen omtales som professionalisme. Artiklen har til formål at kvalificere sådanne overvejelser over professionalisme i læreruddannelse gennem en empirisk undersøgelse fra to danske læreruddannelser rettet mod ungdomsuddannelser. Det forskningsmæssige bidrag er empirisk viden om skriftlige, afsluttende opgaver med henblik på, hvorledes sådanne opgaver bidrager til professionalisme.

Skriftlige opgaver i læreruddannelser

Et uddannelsesforløb i en læreruddannelse består typisk af flere forskellige former for skriftlige opgaver. Den afsluttende opgave på en uddannelse tillægges på nogle uddannelser en særlig betydning i forhold til at vægte det, man på uddannelsen anser for centralt. På kandidatuddannelser er specialet den afsluttende opgave, og da selvstændighed har en særlig rolle bl.a. i forhold til progression gennem uddannelsen, står det centralt i specialet

(Wirefeldt Jensen, 2016). På bachelor og masterniveau kan den afsluttende opgave i europæiske læreruddannelser have to forskellige orienteringer hhv. en akademisk, som væger faglighed, forskningsmetoder og uddannelse til forskning samt en lærerprofessionsorienteret, som vægter praksislæring, metoder samt forberedelse til undervisning (Råde, 2014). Et review viser, at der er tre forskellige modeller for den afsluttende opgave på læreruddannelser rettet mod grundskolen: en portfoliomodel, en akademisk opgaveorienteret og en aktionsforskningsorienteret. Førstnævnte er rettet mod lærerprofessionen i modsætning til den akademiske opgave. Sidstnævnte har fokus på begge dele. I alle tre genrer er der dog mulighed for at tænke akademisk og professionsrettet (Råde, 2014). I læreruddannelser findes generelt en problematik i forhold til gennem den formelle uddannelse at forberede de studerende på senere praksis. På læreruddannelser rettet mod grundskolen er der forskellige måder og forskelligt omfang af arbejde med dette forhold (Jenset, Klette, & Hammerness, 2017).

Inden for ungdomsuddannelser findes imidlertid både i nordisk og europæisk kontekst en stor variation i uddannelser for lærere, hvilket komplicerer sammenligninger af skriftlige opgaver (Nordic Council of Ministers, 2009; Misra, 2011). Læreruddannelser rettet mod uddannelser efter grundskolen kan fx afsluttes med en skriftlig opgave baseret på spørgsmål opstået i forbindelse med praktiske erfaringer (Fulmer & Bodner, 2017). Litteratursøgning viser en række forskellige metodiske tilgange til opgaver undervejs eller til slut i en sådanne uddannelse. Søgning er foretaget på databasen Eric i april og maj 2018. Der er søgt i litteratur fra perioden 2010-2018. Søgningen er foretaget inden for læreruddannelse rettet mod niveauer svarende til danske ungdomsuddannelser. Tilgange, der forskes i med henblik på, hvorledes de kvalificerer uddannelsesforløbet. En opgave kan fx kobles med videooptagelser fra undervisning i praktikforløb (Koomen, 2016). Et uddannelsesforløb kan også kvalificeres gennem arbejde med refleksioner på baggrund af praktikum (Mukeredzi, 2015), hvor praktikum og skolebaseret uddannelse kan forbindes på forskellige måder (Lewis, 2007), og hvor lektionsplaner kan indgå som en metode til kobling af teori og praksis (Vijaya Kumari, 2014). Refleksioner kan trænes gennem øvelser i second life sammen med medstuderende (Muir, Allen, Rayner, & Cleland, 2013). Refleksioner kan også finde sted gennem arbejde med e-portfolio (Parkes, Dredger, & Hicks, 2013), som der er forsket en del i med henblik på forbindelse med formel uddannelse i, hvad der i engelsk litteratur omtales som 'preservice teacher education', der står i modsætning til 'inservice uddannelser' og forskellige former for efterfølgende videreuddannelser og udviklingsforløb (Kilbane & Milman, 2017). En anden

metode til at kvalificere læreruddannelser er designs og analyser af lektioner bl.a. på baggrund af pædagogisk litteratur og refleksioner (Cajkler & Wood, 2016; González & Gómez, 2014). Andre metoder går på at måle læreres dispositioner for funktionen som lærer (Singh & Stoloff, 2008). På baggrund af test viser det sig, at pædagogiske eksperimenter, hvori indgår dialoger omkring processer i netværk mellem uddannelsesinstitution, den nye lærer og træningssted kan kvalificere den studerendes uddannelsesforløb (Shukshina, Buyanova, Gorshenina, & Neyasova, 2016). Studerende kan på uddannelsen lære gennem aktionslæring (Carter, 2012), som kan indgå i skriftlige opgaver (Esau, 2013). Ligeledes er der fundet en positiv betydning for læreruddannelser ved arbejde med simulering (De Jong, Lane, & Sharp, 2012) og problembaseret læring (Meagher, Edwards, & Ozgun-Koca, 2013). Der er desuden dokumenteret en sammenhæng mellem læreres pædagogiske viden og evne til at instruere elever (König & Pflanzl, 2016). Disse mange forskellige tilgange kvalificerer på forskellig vis læreruddannelser samtidig med, at nogle af dem direkte indgår i certificeringer i forhold til at blive lærer.

Der kan imidlertid også rejses nogle mere overordnede spørgsmål i forhold til muligheder for kvalificering af lærere gennem læreruddannelser. I selve læreruddannelsen kan der - ud fra et sociologisk ståsted - være strukturelle vilkår, som skaber en social ulighed blandt de studerende. I Bernsteins sociologiske tilgang er der fx generelt en opmærksomhed på, at studerende har forskellige forudsætninger for at afkode uddannelsen og tilegne sig uddannelsens faglige terminologi (Beck, 1991; Bernstein, 1996). Et ulighedsforhold, der pædagogisk kan arbejdes med at imødekomme og mindske. Sådanne forhold kan også antages at gælde studerende på læreruddannelser. Af Bourdieus empiriske studier i Frankrig fremgår, hvorledes den pædagogiske kommunikation og genrer anvendt på uddannelser kan have en samfundsmæssig og social konserverede funktion (Bourdieu & Passeron, 2006, s. 140 ff.).

Artiklens forskningsspørgsmål

Artiklen tematiserer, hvorledes der i læreruddannelser indgår afsluttende skriftlige opgaver, som anvendes til certificering af nye lærere i forhold til, om de kan bestå uddannelsen. Antagelsen i artiklen er, at de skriftlige opgaver kan give et indblik i, hvorledes kvalificering og professionalisering finder sted i uddannelsesforløb. Forskningsspørgsmålet lyder således: hvilken professionalisme opbygges gennem de skriftlige, afsluttende opgaver?

Artiklen analyserer på baggrund af empiri, hvad de studerende skriver opgaver om, hvorledes de bedømmes, samt hvilken litteratur de anvender i deres afsluttende eksamensopgaver. På den baggrund sammenlignes de to uddannelser, og det diskuteres til slut hvorledes skriftlige opgaver bidrager til professionalisme i læreruddannelsen. Artiklens forskningsmæssige bidrag til denne diskussion om professionalisme er med fokus på afsluttende opgaver, hvor andre dele af det empiriske materiale, som der redegøres for nedenfor, er anvendt i forhold til andre aspekter af professionalisme (fx Duch, 2017; 2018; Duch & Rasmussen, 2019).

Læreruddannelser rettet mod ungdomsuddannelser

Læreruddannelser på ungdomsuddannelser er forskellige i Danmark, Norge, Island, Sverige og Finland i forhold til, om den pædagogiske del af uddannelsen er integreret i den faglig uddannelse eller er en særskilt uddannelse. Ligeledes kan læreruddannelser rettet mod erhvervsskoler og gymnasiale uddannelser være forskellige inden for det enkelte land. Omfanget af uddannelserne spænder fra 180 ECTS til 360 ECTS, og for erhvervsskolelærere i Norge er der fx to forskellige uddannelsesniveauer, da lærerne kan have forskellige uddannelsesforudsætninger (Nordic Council of Ministers, 2009). Der er begrænset viden om betydningen af disse forskelle i forhold til udvikling af professionalisme, hvorfor artiklen bidrager med ny viden med udgangspunkt i Danmark.

I Danmark har uddannelsen til erhvervsskolelærer og gymnasielærer forskellige historiske traditioner (Duch og Andreasen, 2017; Duch og Rasmussen, 2019). Traditionen på det gymnasiale område bygger på en forståelse af, at der skal indgå et praktisk forløb på en gymnasial uddannelse og parallelt hermed gennemføres et mere teoretisk uddannelsesforløb. Det praktiske forløb er knyttet til overværelse af praktisk undervisning og en løbende vejledning i forhold til den nye læreres egen undervisning. Det teoretiske forløb afsluttes med en skriftlig opgave, hvis tema varierer hvert år, men i 2017 har temaerne været 'at synliggøre læring' samt 'at skrive for at lære' (Syddansk Universitet, 2017). Samlet varer pædagogikum et år inklusiv praktisk undervisningserfaring, hvor teoretisk pædagogikum er 1/3 af årets arbejdstid. For erhvervsskolelærere har der frem til 2010 været vejledning på en erhvervsskole knyttet til et praktisk forløb samt en skriftlig opgave. Siden er krav om praktisk pædagogikum forsvundet, og de enkelte erhvervsskoler udvikler forskellige traditioner for og tilgange til, hvorledes skolen understøtter og integrerer det teoretiske forløb på erhvervsskolen (Duch, 2017). Det formelle uddannelsesforløb svarer til 60 ECTS og dermed et årsværk, som afsluttes med en skriftlig opgave, som indgår i en mundtlig eksamen. Den

studerende vælger selv udgangspunkt for den skriftlige opgave – inden for studieordningens rammer – og der gives en samlet karakter for den skriftlige opgave og den mundtlige præstation. Der er dog mulighed for, af erhvervsskolelærere kan vælge andre pædagogiske uddannelser, men Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik er den mest anvendte (EVA, 2015). I tabel 1 vises en oversigt over de to læreruddannelser og den skriftlige opgave.

Tabel 1

Oversigt over to læreruddannelser og afsluttende skriftlige opgaver

	Erhvervsskolelærer	Gymnasielærer
Titel på uddannelse	Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik	Pædagogikum
Afsluttende opgaves omfang	Afgangsprojekt 15 ECTS	En uges arbejdstid (37 timer)
Opgavens formelle rammer	”Afgangsprojektet kan tage udgangspunkt i egen praksis, egne undersøgelser, analyser af relevante forskningsresultater og formidling af egne fagligt begrundede opfattelser med henblik på at udvikle praksis.”	”Prøven skal kombinere teori og praksis, således at den indeholder almenpædagogiske og fagdidaktiske elementer samtidig med, at den relaterer til pædagogikumkandidatens indsigt i undervisningspraksis.”
Bedømmelse	Kombineret skriftlig og mundtlig bedømmelse	Opgaven bedømmes med karakter

Tabellen sammenstiller de to læreruddannelser for hhv. erhvervsskolelærere og gymnasielærere. Der fremgår i tabellen titel på uddannelserne, omfanget af de skriftlige opgaver, opgavernes formelle rammer, og hvorledes de bedømmes. Kilder bag tabellen: Undervisningsministeriet, 2014; Professionshøjskolerne, 2015.

Læreruddannelse i uddannelsessystemet – teoretisk forståelse

Det teoretiske udgangspunkt i artiklen er Bernsteins teori om uddannelsessystemet (Bernstein, 2001). Bernstein anvender begrebet den pædagogiske anordning til at beskrive, hvorledes politisk rammesætning af uddannelser, læremidler og undervisning kan ses i relation til hinanden. Til at beskrive dette anvender han begrebet rekontekstualisering. Bernstein adskiller det officielle pædagogiske rekontekstualiseringsfelt, som omhandler de officielle myndigheder, fra det pædagogiske rekontekstualiseringsfelt, som fx er højere

lærestudier (Bernstein, 2001 s. 159). *"Et rekontekstualiseringsfelts hovedfunktion er at konstituere den pædagogiske diskurs' "hvad" og "hvordan". "Hvad" drejer sig om de kategorier, det indhold og de sammenhænge, der skal formidles (...), og "hvordan" drejer sig om måden for deres formidling"* (Bernstein, 2001 s. 163). Bernstein taler om diskurser inden for den pædagogiske anordning, og han placerer teorier og pædagogiske praksisser som et element, der står i en relation til den officielle pædagogiske diskurs, som bl.a. udtrykkes i uddannelsespolitik. Den officielle pædagogiske diskurs rekontekstualiseres til en pædagogisk reproduktionsdiskurs, hvor udvælgelse og formidling indgår, hvilket både relaterer sig til 'hvad' og 'hvordan'. Det vil konkret sige undervisning på en uddannelse, hvor der undervises i et givent indhold på baggrund af en udvalgt litteratur, og hvor der vælges en pædagogisk og didaktisk tilgang. Denne pædagogiske praksis anser Bernstein for at være normativ, netop fordi det foregår på baggrund af diskurser i den pædagogiske anordning.

Idet både udvælgelse af indhold relaterer sig til rekontekstualisering af valget af teorier og praksisser, indvirker dette på den pædagogiske reproduktionsdiskurser ifølge Bernstein. I lyset af Bernsteins teori betragtes karakterer i artiklen i lyset af diskurser i den pædagogiske anordning, hvorfor de er en form for konstruktion i den givne konteksts diskurs.

Dahler-Larsen anvender syv begreber i forhold til evaluering i skolen, og han tematiserer, hvilken betydning evaluering kan have (Dahler-Larsen, 2003). I artiklen anvendes to af disse i forhold til den certificering, som sker i form af karakterer for skriftlige opgaver. Det første begreb omhandler kontrol.

Kontrolevalueringer bruges af overordnede niveauer i et offentligt system til at holde øje med underordnede niveauer. Det typiske evalueringdesign består i at sammenligne forskellige leverandører af en ydelse. Sammenligningen forudsætter, at man benytter de samme evalueringskriterier. Dette muliggør, at man efterfølgende rangordner de evaluerede enheder. De typiske evalueringsbeslutninger er at videreføre eller nedlægge, at give flere penge eller færre penge, at belønne eller sanktionere (Dahler-Larsen, 2003 s. 3).

Karakterer kan være med til at definere, hvad der kommer til at fremstå som centralt, det vil sige være konstitutiv, hvilket er det andet begreb af de syv, som anvendes i artiklen.

"Konstitutiv betyder skabende, virkeligheds- grundlæggende. Den konstitutive evaluering anvendelse er ikke et resultat af nogens bevidste plan." (Dahler-Larsen, 2003, s. 9).

For at forstå skriftlige opgaver i forhold til en diskurs, som omtalt af Bernstein, betragtes opgaverne i læreruddannelser i lyset af funktionel lingvistik, hvor sprog og tekster ses som en del af det sociale liv: *”genres are the specifically discursive aspect of ways of acting and interacting in the course of social events”* (Fairclough, 2003, s. 65). Genren “opgave” kan yderligere specificeres med begrebet “situated genre”, som indgår i en særlig form for praksis (Fairclough, 2003, s. 69).

Artiklen operationaliserer ovenstående teoretiske tilgang ved at forstå skriftlige opgaver som en tekst, der er situeret i en social praksis (jf. Fairclough). Den sociale praksis vil konkret sige to læreruddannelser. Disse opgaver bygger på litteratur, fx analyser på baggrund af udviklingsprojekter eller forskning fra en ungdomsuddannelse, teori eller metodisk litteratur. Denne litteratur, skrevet af forskellige forfattere, rekontekstualiseres til en pædagogisk kontekst, læreruddannelsen, hvor der undervises i, ‘hvad’ der skal undervises i og ‘hvordan’ (jf. Bernstein). Dette kommer fx til udtryk i den litteratur, de studerende præsenteres for i løbet af deres læreruddannelse, og som de studerende forventelig af den grund anvender i deres skriftlige opgave. Litteraturvalget kan derfor blive konstitutiv for lærernes forståelser for undervisning på en ungdomsuddannelse (jf. Dahler-Larsen). Dette kan indvirke på den professionalisme, uddannelsen bidrager til på gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser. Igen er det dog centralt at nævne, at professionalisme også udvikles på baggrund af mange andre faktorer.

For den skriftlige opgave gives en karakter, og da lærerne skal bestå læreruddannelsen, hvis de ønsker at være ansat på en ungdomsuddannelse, har karakteren en kontrollerede funktion, der både kan have betydning i det konkrete ansættelsesforhold og senere ansættelser, som kan tillægge karakteren en betydning i forhold til valg mellem forskellige ansøgere. Derved er karakteren med til at certificere en lærer.

Det empiriske og metodiske grundlag

Der er foretaget empiriske studier på to læreruddannelser, som er obligatoriske i den forstand, at både gymnasielærere og erhvervsskolelærere skal bestå uddannelsen for at få en fast ansættelse. For begge studier er dele af data analyseret og publiceret i andre sammenhænge i forhold til andre perspektiver af læreruddannelser jf. ovenfor. I denne artikel fokuseres alene på de skriftlige opgaver, men for gymnasielærerne skal det praktiske pædagogikum også bestås. Tabel 2 viser en oversigt over data fra de to studier i forhold til den skriftlige opgave, hvilket beskrives i det følgende set i lyset af det samlede studie.

For erhvervsskolelærere er læreruddannelsen Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik, selvom det er muligt at anvende andre uddannelser (EVA, 2015). Der er foretaget fokusgruppeinterviews med 20 lærere fra fire forskellige skoler (Halkier, 2008). På hver skole er der foretaget fokusgruppeinterviews med ledelse og dokumentstudier med henblik på at analysere, hvorledes man organisatorisk tilrettelægger, understøtter og implementerer den viden, som ansatte lærere får undervejs i uddannelsesforløbet (Prior, 2003). Der er observeret otte undervisningsdage på den pædagogiske uddannelse, og otte lærere er desuden observeret i deres egen undervisning på erhvervsskoler (Kristiansen & Krogstrup, 2015). Da lærerne tager uddannelsen over to til fire år, og derfor afslutter den på forskellige tidspunkter, er deres afgangsprojekter indsamlet løbende i perioden 2015 til 2017. 14 af de 20 lærere har ved studiets afslutning fuldført uddannelsen og givet adgang til deres afgangsprøve samt oplyst om karakteren. For disse 14 lærere, som optræder med pseudonymer, er opgaverne gennemlæst med henblik på at identificere opgavens tematik. Denne skriftlige opgave er på op til 60.000 anslag og karakteren gives samlet på baggrund af afgangsprøven og en mundtlig eksamen, der varer 45 minutter (VIA, 2016).

Feltarbejdet på det gymnasiale pædagogikum fandt sted i foråret 2017 med observationer på fem forskellige moduler. I løbet af kurserne er foretaget fokusgruppeinterviews med 25 studerende, som har mindst et af fagene dansk, samfundsfag og matematik. Uddannelsen tages over et år, hvor der parallelt foregår vejledning på ansættelsesskolen. Denne praktiske del afsluttes med en vurdering af de praktiske undervisningsfærdigheder på baggrund af interne og eksterne. Ved afslutningen af skoleåret har otte lærere givet adgang til deres skriftlige udtalelse, deres afsluttende opgave samt karakteren for denne. 11 har desuden givet adgang til den skriftlige opgave. Det maksimale omfang af opgaven er 15-20 normalsider á 2.400 anslag. Opgaverne er sorteret i forhold til tema for opgaven, hvor de studerende som tidligere nævnt har fået givet to af Undervisningsministeriet. Inden for hvert tema er opgaverne analyseret og kategoriseret i forhold til henholdsvis indhold og metodiske tilgang, da det gennem analyserne viste sig hensigtsmæssigt at kategorisere ud fra disse kriterier.

Tabel 2

De skriftlige opgaver fra de to studier

Uddannelse	Årstal	Antal skriftlige opgaver	Omfang max	Antal karakterer
Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik	2015-2017	14	60.000 anslag	14
Gymnasiale pædagogikum	2017	11	36.000-48.000 anslag	11

Tabellen viser de skriftlige opgaver i de to studier. Fra Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik indgår 14 opgaver og deres karakterer fra perioden 2015 til 2017. Opgavernes omfang er max på 60.000 anslag. Fra det gymnasiale pædagogikum indgår 11 opgaver og deres karakterer fra 2017. Opgavernes omfang er mellem 36.000 og 48.000 anslag.

LITTERATURLISTER

Opgavernes litteraturlister er samlet inden for hver af uddannelserne, således at der skabes et overblik over tekster, der anvendes af flere studerende, herunder hvilke forfattere der anvendes i flere referencer og hvor ofte. Litteraturen er efterfølgende kategoriseret i forhold til, om den er skrevet i forhold til den enkelte ungdomsuddannelseskontekst, eller om der er tale om mere generelle teorier og metoder. Endelig er tekster inden for videnskabsteori samt engelske tekster talt op. I fremstillingen nedenfor refereres alene til førsteforfatter af tekster. Referencer til uddrag af bøger er samlet og talt som én. Referencer og link til formelle dokumenter så som love, bekendtgørelser og skolers dokumenter er behandlet særskilt.

I det følgende redegøres for og analyseres resultere. Der er først et afsnit om afgangsprojekter fra Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik for erhvervsskolelærere, derefter et afsnit om opgaven fra teoretisk pædagogikum på uddannelsen for gymnasielærere.

Afgangsprojekter på Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik

14 informanter, som er lærere på erhvervsskoler, har som nævnt givet adgang til deres afgangsprøve fra Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik samt oplyst om deres karakter, som det fremgår af tabel 3. I den danske karakterskala findes 12,10, 7, 4, 02, 00 og -3, hvor 12 er den fremragende præstation, der svarer til A. 02 er bestået, præstationen er tilstrækkelig, hvilket svarer til E. Otte lærere har fået karakteren 12, fem har fået 10 og én har fået 7. På den baggrund forventes de gennem den skriftlige opgave og den mundtlige

eksamination i høj grad at opfyldt uddannelsens formål, da karakterer er et summativt mål herfor. På den måde kan man sige, at de kan certificeres som lærere. Ses på opgavernes tematik er der en stor spredning, selvom flere opgaver på forskellig vis handler om læring eller it. Hvis opgaverne er et udtryk for, inden for hvilke temaer, lærere særlig kvalificeres, så spænder dette over lærerudvikling i læreruddannelse, didaktik, læring og æstetiske læreprocesser, motivation, lærebøger herunder I-bøger, gode skoler, udvikling af elevers kompetencer og relationer til dem, fag samt skoler som organisationer. Der kan således en stor spredning i den selvvalgte tematik.

Tabel 3
Oversigt over afgangprojekter

Studerende	Karakter	Opgavens tematik
Dorthe	12	Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik
Bodil	12	Didaktik og lærings syn
Uffe	12	Elevers læring
Ulla	12	Lærebogsdidaktik
Naja	12	Den gode skole
Nina	12	Æstetiske læreprocesser
Brian	12	Personlige kompetencer
Kit	12	Implementering af I-bog
Tue	10	Kultur og fagidentitet, didaktik, motivation
Charlotte	10	IT og læring
Rasmus	10	Praksisfællesskab, relation, feedback

Thor	10	Differentiering og IT
Ole	10	Organisation, læring, it
Klaus	7	Videoer og elevers læring

Tabellen viser en oversigt over afgangspjeker. De studerende fiktive navne er vist sammen med deres karakter og tematik for deres opgave.

Af litteraturlisterne fremgår 176 forskellige referencer, heraf er en på engelsk foruden diverse organisatoriske papirer, love og bekendtgørelser, der kan karakteriseres i forhold til, at de studerende retter en opmærksomhed på policy og organisatorisk udmøntning på den enkelte skoler. Desuden indgår links til fx opslagsværker. Blandt disse referencer indgår 21 henvisninger til forskeren Knud Illeris i form af seks forskellige tekster. Med otte henvisninger indgår professor Hilde Hiim i form af tre forskellige tekster, og med syv referencer fordelt på to tekster indgår forskeren Rikke Brown i forskellige samarbejder med andre forskere.

For 12 forfattere er der mellem to og fire referencer. Disse tekster omhandler unge, voksne samt erhvervsuddannelser, og tematiserer således enten sektoren erhvervsuddannelser eller perspektiver og viden om elever herpå, og forfatterne bygger på enten forskning eller udviklingsprojekter. Disse forfattere er Vibe Aarkrog, Henriette Duch, Jens Ager Hasen, Karin Jacobsen, Jette Larsen, Henrik Rander, Torben Størner, Niels Ulrik Sørensen, Lars Ulriksen, Bjarne Wahlgreen og Dorthe Ågård.

Set i lyset af opgaverne på pædagogikum, som omtales nedenfor, er det også centralt, at der er seks referencer til tekster af Laila Launsø om videnskabsteori og metodiske tilgange. Desuden nævnes fem andre forfattere med hver en reference inden for bl.a. videnskabsteori. Fire andre referencer omhandler metoder i forhold til kvalitative data som interview og observation. Der indgår 13 referencer til, hvad der kan kaldes primær tekster om mere teoretiske positioner, hvor fx kan nævnes Albert Bandura, Erling Lars Dale, John Hattie og Wolfgang Klafki.

Ses de litterære referencer som konstitutive for den professionalisering, uddannelsen gennem rekontekstualiseringer socialiserer til, kan således samlet ses, at det er to forfatteres forskning, som står centralt: Illeris samt Hiim. Brown refereres der som nævnte også flere

gange til, men hendes tekster kan bedre karakteriseres som formidlinger af udvikling inden for erhvervsskoleområdet. Her er som nævnte 12 forfattere. Nedenfor vendes tilbage til, hvilken betydning dette kan have i forhold til udvikling af professionalisme gennem læreruddannelsen.

Opgaven på teoretisk pædagogikum

Opgaven på teoretisk pædagogikum stilles som sagt af Undervisningsministeriet. I 2017 er der to forskellige temaer, hvor de studerende skal vælge en og udarbejde en problemformulering inden for dette område.

Resultaterne viser, at 11 informanter har givet adgang til deres skriftlige opgave med en karakterfordeling hvor tre har fået 12, to har fået 10, en 7, en 4, en 02 og tre har ikke opgivet deres karakter. Karakterne har en større spredning end på de analyserede opgaver fra diplomuddannelsen. De studerende på pædagogikum skal vælge at skrive i et af deres (ofte to) fag, hvor tre i de tilgængelige opgaver har skrevet i dansk, fem i samfundsfag og tre i matematik. Samlet har otte skrevet opgaven om temaet 'At synliggøre læring', mens tre har skrevet om temaet 'At skrive for at lære'.

Problemformuleringerne inden for opgaven om 'At skrive for at lære' kan kategoriseres i forhold til, om de knytter sig til forståelser af indlæring af samt anvendelse af fagbegreber, eller de omhandler læring og forskellige lærings syn. Læring er således en tematik ligesom i flere af opgaverne på diplomuddannelsen.

Tabel 4

Fordeling på temaer og karakteristik

	At skrive for at lære	At synliggøre læring
Antal studerende	3	8
Karakteristik	Indhold: Forståelse, indlæring og anvendelse af fagbegreber Læring og lærings syn	Metodiske tilgange: Portfolio Elevs selvregulering Målstyring

Tabellen viser, hvorledes de studerende fordeler sig på de to mulige temaer. Tre skriver inden for 'At skrive for at lære', og deres opgaver kan karakteriseres ud fra et indhold om forståelse, indlæring og anvendelse af fagbegreber samt om læring og lærings syn. Otte

skriver inden for 'At synliggøre læring'. De skriver om tre metodiske tilgange: portfolio, elevers selvregulering og målstyring.

Inden for temaet 'At synliggøre læring' kan opgaverne karakteriseres i forhold til, hvilke tre metodiske tilgange, som indgår: portfolio, elevers selvregulering samt målstyring.

Opgaverne indeholder alle redegørelser for forløb – hvilket er et formelt krav – samt analyser heraf og forskellige former for opsamlinger, hvori der indgår nogle overvejelser over, hvorledes den nye lærer vil arbejde fremadrettet inden for området. Enkelte forholder sig til uddannelsespolitik, men det politiske niveau samt skolen som organisation indgår ikke i samme grad som i opgaver på Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik. Nogle skribenter forholder sig til det teoretiske og metodiske grundlag, som ligger bag temaet, og aktuelle forskningsresultater inden for området, men generelt indgår videnskabsteoretiske og metodiske referencer ikke som i afgangsprojekter inden for Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik.

Inden for de to temaer fremstår forskellige litterære referencer som centrale, hvorfor der redegøres for temaerne hver for sig. I opgaver inde for 'At skrive for at lære' Der er 84 forskellige referencer. I disse opgaver er der fx 15 referencer til professor Ellen Krogh med ni forskellige tekster, 14 til forskeren Steen Beck i form af seks forskellige tekster og mellem syv og otte referencer til forskere som Peter Hobel, Jens Dolin og Torben Spanget Christensen med mellem to og seks forskellige tekster. Desuden er der fem referencer til Anke Piekut med tre forskellige tekster. Der er mellem fire og en reference til primære teoretiske tekster af Albert Bandura, Olga Dysthe, Lave og Wenger samt til Gert Biesta. To referer til en tekst om observation som metode, og tre tekster er engelske.

I opgaver inden for temaet 'At synliggøre læring' indgår 58 forskellige referencer. Forskere som Jens Dolin, Steen Beck og Torben Spanget Christensen indgår også i opgaver inden for dette tema med hhv. fem, fire og tre referencer til (i samme rækkefølge som navnene) henholdsvis fire, tre og en tekst.

Forskeren Knud Illeris indgår med to referencer, John Hattie med fire fordelt på tre tekster og teoretikeren Jean Piaget med to referencer og Albert Bandura med en, mens forskere som Hilbert Meier og Thomas Rømer nævnes i form af en referencer. Desuden indgår syv engelske referencer samt en, som omhandler metoder.

Sammenligning af litteratur på to læreruddannelser

Samlet viser litteraturen på de to læreruddannelser, at mens der på diplomuddannelsen er to meget central forfattere, Illeris og Hiim, hvor sidstnævnte direkte relaterer sig til erhvervsrettede uddannelser samt en række øvrige forfattere inden for denne uddannelseskonteksten, så findes i litterære referencer på pædagogikum inden for begge opgavers temaer i særlig grad til fire forskere inden for denne kontekst. Betragtes disse referencer som konstitutive bidrag i forhold til nye læreres professionalisme, så er der således en forskellighed mellem de to læreruddannelser.

På diplomuddannelsen findes en del referencer til videnskabsteoretiske tekster, hvilket ikke indgår i referencer på pædagogikum. På pædagogikum er ligeledes færre referencer til metodiske tekster end på diplomuddannelsen, men flere engelske tekster. Der er enkelte tekster, som findes på begge uddannelser, men ikke blandt de ofte anvendte referencer. Desuden indgår flere referencer til forskellige former for formelle dokumenter så som love og bekendtgørelser og aftaletekster i højere grad på diplomuddannelsen end pædagogikum ligesom formelle dokumenter fra den lokale skole.

Man kan således konkludere, at der er centrale forskelle mellem litteratur på de to læreruddannelser, og disse forskelle omhandler den forskellige ungdomsuddannelse, videnskabsteori, metode og referencer til dokumenter for ungdomsuddannelsen og dens skolekontekst. Denne forskel kan forstås i lyset af Bernsteins teori. Det forskellige tekstvalg skyldes ikke alene forskellige formelle krav til opgaverne, men opgaverne kan være et udtryk for, hvorledes der findes forskellige diskurser inden for de to kontekster, hvor det pædagogiske spørgsmål som, hvad der skal undervises i, dels kan skyldes produktionen af forskellig litteratur om de to ungdomsuddannelser, men også at der finder forskellige rekontekstualiseringer sted i, hvad Bernstein kalder den pædagogiske anordning.

Huskes tilbage på forskningsspørgsmålet om, hvilken professionalisme, der bl.a. opbygges gennem de skriftlige opgaver, er svaret således, at der i begge uddannelsesforløb er en kontrol gennem karakterer, og dermed i forhold til certificering, men både tematikker og litteratur i opgaverne kan tyde på, at der er nogle konstitutive træk, i forhold til, hvad der anses for at være central viden for en lærer på en ungdomsuddannelse. Dette 'hvad' etableres i en rekontekstualisering i den pædagogiske anordning, hvilket konkret vil sige, at det får en betydning hvilken litteratur, som skrives og senere vælges i skriftlige opgaver. Det kan være med til at etablere en diskurs.

Diskussion – certificering og kvalificering gennem læreruddannelse

Ovenstående resultater og analyse giver på baggrund af de kvalitative studier en viden om, at der i de to læreruddannelser på det givne tidspunkt anvendes forskellig litteratur i den afsluttende skriftlige opgave. Ud fra Bernsteins teori kan dette bidrage til en diskurs i forhold til lærerprofessionalisme, hvor der afsluttes med en karakter, der afspejler en form for kontrol. Litteraturen er imidlertid kun ét element, hvor også undervisningen og muligheder for at anvende ny pædagogisk og didaktisk viden i den organisatoriske ramme for undervisning af elever også har en betydning (fx Duch, 2017). Det kan derfor alene konkluderes, at litteraturen og de skriftlige opgaver i de to uddannelser er forskellige, hvilket kan have en betydning. Ud fra Dahler-Larsens begreber kan skriftlige opgaver være konstitutive i nogle uddannelsesmæssige forståelser gennem litteraturen, som viser ovennævnte mønster, hvis de studerendes valg er udtryk for, hvad der med Bernsteins begreb kunne benævnes den officielle pædagogiske diskurs. Det vil dog kræve en nærmere undersøgelse af litteratur og hele uddannelserne med henblik på 'hvad' og 'hvordan'.

De afsluttende skriftlige opgaver på pædagogikum og diplomuddannelsen har nogle strukturelle forskelle, er rettet mod forskellige ungdomsuddannelser og bygger på forskellige litteratur. Fælles er dog, at den skriftlige opgave (ofte) bygger på en problemformulering fra ungdomsuddannelse. Opgaverne anvender forskellige metodiske tilgange, som forskning viser kan have en betydning. Metoderne kan være at knytte opgaver til praktiske erfaringer (jf. Fulmer & Bodner, 2017) og i den forstand kan der i opgaverne indgå refleksioner, hvor den praktiske erfaring som en form for praktikum indgår (jf. Lewis, 2007; Mukeredzi, 2015). I pædagogikum indgår læringsplaner (jf. Vijaya Kumari, 2014), som kan siges at relatere sig til pædagogisk litteratur (jf. Cajkler & Wood, 2016; González & Gómez, 2014). Som nævnt i indledningen findes en række andre metodiske tilgange til at arbejde med læreruddannelser så som videooptagelser (Koomen, 2016), second life (Muir, Allen, Rayner, & Cleland, 2013), e-portfolio (Parkes, Dredger, & Hicks, 2013), aktionslæring (Carter, 2012; Esau, 2013), simulering (De Jong, Lane, & Sharp, 2012) og problembaseret læring (Meagher, Edwards, & Ozgun-Koca, 2013). Disse metoder kan indgå i de øvrige dele af læreruddannelserne, men indgår ikke direkte i den afsluttende opgave. Forskning, hvori indgår vurdering af sådanne metoder, kan således henlede opmærksomheden på, at den afsluttende kontrol af, om de studerende er kvalificerede til at være lærere kunne foregå på andre måder.

Når nu den afsluttende skriftlige eksamen bygger på den ovenfor viste litteratur, kan der spørges til, hvilken professionalisering og på hvilket vidensgrundlag, dette bygger på. Det kan fx overvejes, hvilken betydning det har, at dansk litteratur om ungdomsuddannelser står centralt. Det er muligt, at denne litteratur bibringer ny fx international viden, men det er også muligt, at litteraturen er konstitutiv i forhold til den gældende pædagogiske praksis. Det kan også overvejes, hvilken betydning det kan have, at videnskabsteori ser ud til at være mere centralt i diplomuddannelse end i pædagogikum.

Hvis det antages, at den pædagogiske uddannelse og herunder form, indhold og litteratur i den afsluttende opgave har en betydning for den professionalisering, som uddannelser er med at udvikle, så viser forskning, at der kan vælges andre metoder, som også kan have en betydning, ligesom den teoretiske undervisning og praktiske træning kan have forskellige former (Boyd & Tibke, 2012; Saunders, 2012).

Referencer

- Beck, C. W. (1991). *Utviklingen i Basil Bernsteins utdannings sociologi med vekt på de senere år*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 245–256.
https://www.idunn.no/npt/2007/03/utviklingen_i_basil_bernsteins_utdannings_sociologi_i_med_vekt_pa_de_senere_ar
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy symbolic control and identity*. Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (2001). *Social konstruktion af pædagogisk diskurs*. I L. Chouliaraki & M. Beyer (Red.) (2001) *Basil Bernstein: pædagogik, diskurs og magt* s. 134–187. København: Akademisk.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduktionen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.
- Cajkler, W., & Wood, P. (2016). *Adapting “Lesson Study” to Investigate Classroom Pedagogy in Initial Teacher Education: What Student-Teachers Think*. Cambridge Journal of Education, 46(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1009363>

- Carter, B. (2012). *Facilitating Preservice Teacher Induction through Learning in Partnership*. Australian Journal of Teacher Education, 37(2), 99–113.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n2.1>
- Dahler-Larsen, P. (2003): *Den syvende evalueringsanvendelse*. I: Gaarsmand, Bodil (red): (2003) *Folkeskolen. Ekstern tilpasning og intern organisering*. Billesø & Baltzer s. 194-210
- De Jong, T., Lane, J., & Sharp, S. (2012). *The Efficacy of Simulation as a Pedagogy in Facilitating Pre-Service Teachers' Learning about Emotional Self-Regulation and Its Relevance to the Teaching Profession*. Australian Journal of Teacher Education, 37(3), 34–43. Hentet 4. oktober, 2019 på
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ969524.pdf>
- Duch, H. (2017). *Uddannelse til erhvervsskolelærer. En diplomuddannelse i et spændingsfelt mellem erhvervsrettet efteruddannelse, voksenuddannelse og professionsrettet videreuddannelse*. Aalborg Universitetsforlag. Hentet 3. oktober, 2019 på
<https://vbn.aau.dk/da/publications/uddannelse-til-erhvervsskolel%C3%A6rer-en-diplomuddannelse-i-et-sp%C3%A6ndi>
- Duch, H. (2018). *Training for a profession as a vocational teacher: The transition from the course to the workplace*. Professions and Professionalism. Vol. 8, No 2.
<http://doi.org/10.7577/pp.2021>
- Duch, H. og Andreasen, K. E. (2017). *Uddannelse til erhvervslærer inden for de tekniske uddannelsesområder*. Uddannelseshistorie 2017. 51. årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie. Hentet 4. oktober, 2019 på
http://uddannelseshistorie.dk/images/pdf/2017/uddhist_2017_uddannelse_til_erhvervslærer.pdf
- Duch, H. og Rasmussen, P. (2019). *Fra universitetskandidat til gymnasielærer. En Bourdieu-inspireret analyse af lærersocialisering gennem det gymnasiale pædagogikum*. Nordic studies in Education. Vol 39, pp.53-68. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1891-2019-01-05>
- Esau, O. (2013). *Preparing Pre-Service Teachers as Emancipatory and Participatory Action Researchers in a Teacher Education Programme*. South African Journal of Education, 33(4). Hentet 4. Oktober, 2019 på

http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002013000400006

- EVA [Danmarks Evalueringsinstitut] (2015). *Nye krav til de pædagogiske kompetencer*. Hentet 3. oktober, 2019 på <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/nye-krav-paedagogiske-kompetencer>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fulmer, E. F., & Bodner, J. (2017). *Detached and Unsustainable: Central Tensions in Teacher Research Capstones and the Possibilities for Reimagined Inquiry*. i.e.: inquiry in education, 9(2). Hentet 4. oktober, 2019 på <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1171756.pdf>
- González, M. J., & Gómez, P. (2014). *Conceptualizing and Describing Teachers' Learning of Pedagogical Concepts*. Australian Journal of Teacher Education, 39(12). Hentet 4. oktober, 2019 på <https://eric.ed.gov/?id=EJ1047058>
- Grimen, H. (2008). *Profesjon og kunnskap*. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), (2010) *Profesjonsstudier* s. 71–86. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jenset, I. S., Klette, K., & Hammerness, K. (2017). Grounding Teacher Education in Practice Around the World: An Examination of Teacher Education Coursework in Teacher Education Programs in Finland, Norway, and the United States. Journal of Teacher Education, 69(2), 184–197. <https://doi.org/10.1177/0022487117728248>
- Kilbane, C. R., & Milman, N. B. (2017). *Examining the Impact of the Creation of Digital Portfolios by High School Teachers and Their Students on Teaching and Learning*. International Journal of ePortfolio, 7(1), 101–109. Hentet 4. oktober, 2019 på <https://eric.ed.gov/?id=EJ1142755>
- Koomen, M. H. (2016). *Practitioner Inquiry with Early Program Teacher Candidates*. Journal of Education and Training Studies, 4(11), 125–140. DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v4i11.1915>
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (2015). *Deltagende observation: introduktion til en forskningsmetodik*. København. Hans Reitzel.

König, J., & Pflanzl, B. (2016). *Is Teacher Knowledge Associated with Performance? On the Relationship between Teachers' General Pedagogical Knowledge and Instructional Quality*. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 419–436.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1214128>

Larsen, J. E. (2017). *Et importeret begreb uden naturlige fjender? Professionsbegrebets rejse fra amerikansk sociologi til europæiske fagkampe*. *Uddannelseshistorie 2017*. Hentet 4. oktober, 2019 på

http://uddannelseshistorie.dk/images/pdf/2017/uddhist_2017_et_importeret_begreb_uden_naturlige_fjender.pdf

Lewis, F.-A. (2007). *Prospective Teachers of Secondary School Learners: Learning to Teach-Teaching to Learn*. *Australian Journal of Teacher Education*, 32(3). Hentet 4. oktober, 2019 på

<https://pdfs.semanticscholar.org/42b0/94b13df645a26620a0e4a3a6fb4185b878db.pdf>

Meagher, M., Edwards, M. T., & Ozgun-Koca, S. A. (2013). *The Shift from "Learner/Doer of Mathematics" to "Teacher of Mathematics": A Heuristic for Teacher Candidates*. *Mathematics Teacher Education and Development*, 15(1), 88–107. Hentet 4. oktober, 2019 på <https://eric.ed.gov/?id=EJ1018698>

Misra, P. K. (2011). *VET teachers in Europe: policies, practices and challenges*. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(1), 27–45.

<https://doi.org/10.1080/13636820.2011.552732>

Muir, T., Allen, J. M., Rayner, C. S., & Cleland, B. (2013). *Preparing Pre-Service Teachers for Classroom Practice in a Virtual World: A Pilot Study Using Second Life*. *Journal of Interactive Media in Education*. <http://doi.org/10.5334/2013-03>

Mukeredzi, T. G. (2015). *Creating Space for Pre-Service Teacher Professional Development during Practicum: A Teacher Educator's Self-Study*. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(2). Hentet 4. oktober, 2019 på

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057907.pdf>

Nationalt Center for Kompetenceudvikling (NCK) (2011). *Den nordiske voksenlærer – en kortlægning af kompetencekrav til voksenlærere og uddannelsesmuligheder inden for det voksenpædagogiske område i de nordiske lande*. Hentet 26. april, 2018 på

http://www.nordvux.net/portals/0/_dokumenter/2013/nordiske_voksenlaerer_withsummary.pdf

Nordic Council of Ministers, Nordic Council of Ministers Secretariat (2009). *Komparativt studium af de nordiske læreruddannelser*. København: Nordisk ministerråd. Hentet 26. april, 2018 på <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:701133/FULLTEXT01.pdf>

Parkes, K. A., Dredger, K. S., & Hicks, D. (2013). *ePortfolio as a Measure of Reflective Practice*. *International Journal of ePortfolio*, 3(2), 99–115. Hentet 4. oktober, 2019 på <http://www.theijep.com/pdf/IJEP110.pdf>

Prior, L. (2003). *Using documents in Social Research*. London: Sage Publications. DOI: <https://dx.doi.org/10.4135/9780857020222>

Produktionshøjskolerne (2015). *Studieordning for Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik, august 2015*. Hentet 4. oktober, 2019 på https://phabsalon.dk/fileadmin/user_upload/CV/Studieordning/Studieordning_DEP.pdf

VIA University College (2016). *Eksamensvejledning for Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik*.

Råde, A. (2014). *Final thesis models in European teacher education and their orientation towards the academy and the teaching profession*. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 144–155. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.858692>

Shukshina, T. I., Buyanova, I. B., Gorshenina, S. N., & Neyasova, I. A. (2016). *Experience of Testing Practice-Oriented Educational Model of Pedagogical Master's Program*. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(14), 6482–6492. Hentet 4. oktober, 2019 på <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115937.pdf>

Shulman, L. S. (1986). *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching* Author(s). *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2, pp. 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

Singh, D. K., & Stoloff, D. (2008). *Assessment of Teacher Dispositions*. *College Student Journal*, 42(4), 1169–1180.

Smeby, J.-C. (2008). *Profesjon og utdanning*. I A. Molander & L. I. Terum (Red.) (2010) *Profesjonsstudier* s. 87–102. Oslo: Universitetsforlaget.

Syddansk Universitet, 2017. *Teopædogaven*. Hentet 5. maj, 2018 på

https://www.sdu.dk/da/om_sdu/institutter_centre/ikv/uddannelse/paedagogikum1/teopædogaven/2016-17

Undervisningsministeriet, 2014. *Pædagogikumbekendtgørelse*. Hentet 5. juni 2018 på

<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163045>

Vijaya Kumari, S. N. (2014). *Constructivist Approach to Teacher Education: An Integrative Model for Reflective Teaching*. *Journal on Educational Psychology*, 7(4), 31–40.

Hentet 4. oktober, 2019 på <https://eric.ed.gov/?id=EJ1098640>

Wirenfeldt Jensen, T. (2016). *Bjerget og sumpen: en undersøgelse af det danske*

universitetsspecialers betydninger med afsæt i humaniora: ph.d.-afhandling.

København: Aarhus Universitet, DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse.

Forfatterbiografi

Henriette Duch er lektor ph.d. og ansat ved VIA University College, Efter og videreuddannelse pædagogik og CFU, Danmark.

Hun underviser på Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik og har b.la. tidligere undervist på pædagogikum for gymnasielærere.

Henriette er uddannet cand. mag. i dansk og samfundsfag samt master i almen gymnasiepædagogik og har tidligere undervist på gymnasiale uddannelser.

Hendes forskningsinteresser er pædagogisk uddannelse af erhvervsskolelærere, gymnasielærere og lærere ved professionshøjskoler særlig ud fra sociologiske tilgange. Desuden er hun optaget af elever på ungdomsuddannelser, og hvorledes elevgrundlaget stiller krav til lærere i forhold til pædagogiske og didaktiske valg.