

---

# Uddannelsesforståelser i læreruddannelsen – belyst gennem litteraturstudier og empiriske undersøgelser blandt undervisere

Jens H. Lund, lektor, ph.d., Læreruddannelsen i Aarhus, VIA UC, [je@via.dk](mailto:je@via.dk)

---

*Human institutions which do not examine their fundamental assumptions are likely to find themselves forever trapped in self-fulfilling prophecies (Combs, 1989).*

## Resumé

Baseret på udvalgt international forskning og empirisk materiale fra dansk læreruddannelse belyses og diskuteres begrebet uddannelsesforståelse i artiklen. Artiklen argumenterer både for behovet for, at dette begreb afklares nærmere, og at fænomenet tildeles øget opmærksomhed i læreruddannelsens praksis. Begrebet uddannelsesforståelse anvendes som samlebetegnelse for grundlæggende antagelser om uddannelsens funktion og formål, og artiklen tematiserer, hvordan aktører i og omkring læreruddannelsen løbende kan være i dialog om, reflektere over, udvikle og kritisere sådanne grundlæggende antagelser. Uddannelsesforståelse beskrives i artiklen som et nyere og indtil videre fagligt svagt funderet begreb. Der argumenteres endvidere for den afgørende betydning, som eksplicitering af uddannelsesforståelser og kritisk refleksion herover kan have for uddannelsens kvalitet. Litteratursøgningen viser, at grundlæggende antagelser fx i form af uddannelsesforståelser kun i meget begrænset omfang er adresseret internationalt. På baggrund af litteratursøgningen identificeres endvidere en række opmærksomhedsfelter i forhold til yderligere afklaring af begrebet uddannelsesforståelse og dermed forskningen i grundlæggende antagelser om læreruddannelsen. Det drejer sig om: 1) "Sammenhæng" som en grundlæggende uddannelsesdidaktisk kategori, der er hyppigt og normativt anvendt, men sjældent defineret. 2) Udsigelseskraften i anbefalinger til læreruddannelsen som helhed, der ofte blot er baseret på et snævert fokus fx et bestemt fag eller en bestemt pædagogisk værdi. 3) Empiriske aktørperspektiver er sjældent anvendt, og studenterperspektiver har dominans i de eksempler, der findes.

Som afslutning opstilles tre forskellige modeller for, hvorledes løbende kritiske drøftelser af grundlæggende antagelser om læreruddannelsen kan være til stede i organiseringen af uddannelsens indhold og samarbejdet mellem uddannelsens aktørgrupper.

**Nøgleord:** Læreruddannelsesforståelser; Uddannelsesforståelser.

---

## Baggrund

Tidligere dansk forskning har vist, at der blandt såvel lærerstuderende som undervisere i læreruddannelsen eksisterer ganske forskellige uddannelsesforståelser, og at disse forståelser kun i ringe grad løbende ekspliciteres, reflekteres og kritiseres (Frederiksen og Lund, 2011; Frederiksen, Lund og Beck, 2016 og 2016a). Disse bestræbelser på empirisk at indkredse begrebet uddannelsesforståelse er forholdsvis nye i dansk sammenhæng. Denne nyere danske forskning har endvidere peget på, at begrebet kun i meget begrænset omfang er adresseret i den internationale forskning. Disse begrænsede forskningsmæssige bestræbelser fremstår på sin vis som et paradoks, idet læreruddannelsen som fænomen gennem de seneste årtier både nationalt og internationalt ofte er blevet gjort til genstand for kritik og udsat for diverse reformer. Kritik og reformer, der til enhver tid trækker på grundlæggende antagelser om, hvad en læreruddannelse kan og skal udrette, hvordan og hvorfor? Men der er tilsyneladende en tendens til, at de bagvedliggende antagelser forbliver implicite både i den uddannelsespolitiske debat, men også i den faglige og forskningsmæssige dialog om uddannelsen. Endvidere kan fraværet af disse grundlagsdrøftelser forekomme paradoksalt, fordi de samtidig efterlyses og opleves berigende af både lærerstuderende og undervisere i læreruddannelsen (Lund og Beck, 2016).

Nærværende artikel tager sigte på at bidrage til et afsæt for en mere central og eksplicit placering af drøftelser af de grundlæggende antagelser om læreruddannelsen. Artiklen skal således læses som en bestræbelse på at bidrage til en 'forflytning' af de grundlæggende antagelsers implicite liv til et mere eksplicit liv, vel vidende at der forude fortsat vil være et stort arbejde med nuanceringer og begrebslige præciseringer. Situationen taget i betragtning anlægges der derfor også primært en eksplorativ og diskuterende tilgang i belysningen af spørgsmålet om, hvorledes begrebet uddannelsesforståelse kommer til syne empirisk og i litteraturen og herudfra nærmere kan bestemmes. Der indledes med et dansk bud på en begrebsforståelse, som primært er empirisk baseret. Herefter inddrages international forskning, som på forskellig vis adresserer problemstillingen omkring de grundlæggende antagelser om læreruddannelsen. Der afsluttes med en skitsering af uddannelsesmodeller, der i forskellig udstrækning understøtter, at der i uddannelsens praksis adresseres grundlæggende antagelser om læreruddannelsen selv jf. det indledende citat af Combs (1989). Artiklen tager således afsæt i det problem, at uddannelsesforståelser på den ene side

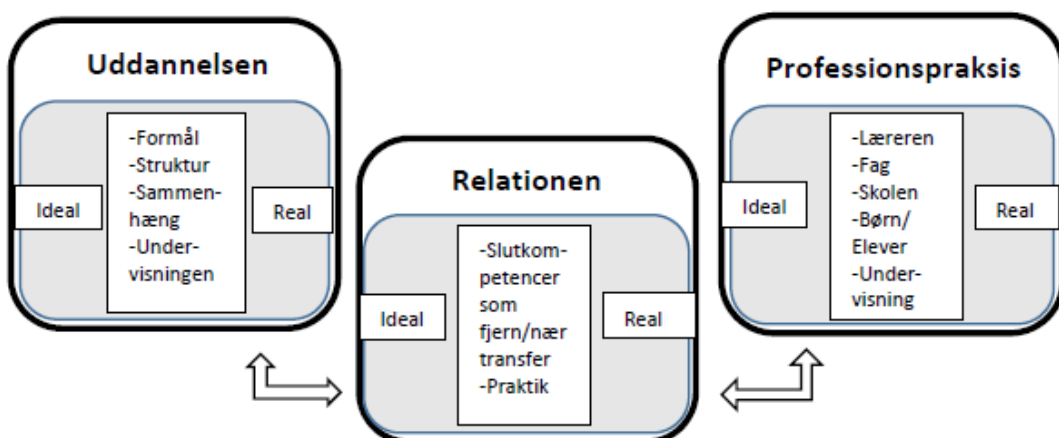
har stærk formaterende kraft på læreruddannelsens praksis og vurderinger af denne (Frederiksen og Lund, 2011), men at disse forståelser samtidigt hovedsageligt indtager en implicit position og dermed ikke bliver gjort til genstand for løbende refleksion og kritik på en uddannelseskvalificerende måde. Risikoen for de selvopfyldende profetiers frie spil (Combs, 1989) er høj, og den produktive og kvalificerende kraft, der kan ligge i løbende at lade disse forskellige forståelser mødes for gensidig udfordring, forpasses. Artiklen baserer sig således ikke på en konsensustilgang hverken i forhold til den nærmere bestemmelse af begrebet uddannelsesforståelse eller i forhold til at plædere for én bestemt tilgang til, hvilke grundlæggende antagelser uddannelsen skal basere sig på. Hovedrindet er derimod at bidrage til den nævnte forflytning af grundlæggende antagelsers implicitte position til eksplicitering, og en af forudsætningerne for, at dette kan ske, er udviklingen af klare begreber – som fx uddannelsesforståelse.

## Uddybende om begrebet uddannelsesforståelse

I dansk sammenhæng er begrebet uddannelsesforståelse som nævnt anvendt forholdsvis sjældent, men det er foreløbigt indkredset i artiklen "Uddannelsesforståelser i og af Læreruddannelsen – en didaktisk refleksionsmodel" (Frederiksen, Lund og Beck, 2016). Begrebet retter sig mod grundlæggende antagelser om læreruddannelsen, og i nævnte artikel indkredses en række delelementer i begrebet, som også er fremstillet i en model. Den er i reduceret form gengivet nedenfor.

### Model 1. Analytisk ramme for uddannelsesforståelser

Kilde: Frederiksen, Lund og Beck, 2016.



Modellen har karakter af en tænketeknologi (Bjerg og Staunæs, 2014; 2013; Lykke m.fl., 2015). Det vil sige, at den tilbyder en række spørgefelter, som kan frembringe svar, der samlet set kan være udtryk for en uddannelsesforståelse. Modellen er oprindeligt udviklet i forbindelse med analyse af empirisk materiale bestående af interview med læreruddannere om grundlæggende antagelser om læreruddannelsen (Frederiksen, Lund og Beck, 2016). Den er således i udgangspunktet udviklet til at kategorisere udsagn fra læreruddannere, hvilket naturligvis begrænser dens udsigelseskraft i nærværende sammenhæng. Modellen kan i kort form beskrives på følgende måde: Den viser, at begrebet uddannelsesforståelse (kan) bestå af en række hoved- og delelementer. Hovedelementerne er uddannelsen, professionspraksis og relationen herimellem. Disse tre hovedelementer kan nærmere udfoldes via såvel ideale som reale fremstillinger – en distinktion, der fx viste sig at være påkrævet i analysen af datamaterialet fra læreruddannernes udsagn, hvor idealfremstillinger ofte var stærkt sammenvævet med mere deskriptive fremstillinger og argumentationer. Anvendelsen af modellen kan frembringe (forskellige) ideale svar på, både hvorledes modelbrugeren ønsker, at uddannelsen skal fungere, og hvorledes praksis i skolen bør tage sig ud (professionspraksis) samt samspillet herimellem (relationen). Men anvendelse af modellen kan også frembringe mere deskriptive svar på disse problemstillinger. Det vil sige (forskellige) beskrivelser af, hvorledes uddannelsen aktuelt fungerer i samspil med eksisterende praksis i skolen. Hovedelementerne består endvidere hver især af en række delelementer, som pladsen her ikke giver mulighed for at uddybe nærmere. Igen skal det fremhæves, at disse delelementer (blot) er de typer af delelementer, der fremtræder i datagrundlaget for modellens udvikling (jf. lige ovenfor). I ovenstående forenklede udgave af modellen er der blot medtaget nogle eksempler på disse delelementer, som viste sig i analysen af datamaterialet. Uddannelsesarenaens delelementer kan fx være dens struktur, organisering og formål samt undervisning etc. Relationen mellem uddannelsen og professionspraksis kan på samme måde inddeles i en række delelementer. Ud over praktikken er her medtaget spørgsmålet om, hvorledes transfer betragtes. Er uddannelsen i sin orientering mod de studerendes slutkompetencer fx orienteret mod nær eller fjern transfer? (Aarkrog, 2010). Endvidere kan der her som yderligere et delelement spørges til, om der uddannes lærere ud fra en betragtning om, at de skal fungere som forandringsagenter i praksis efter endt uddannelse, eller er man fx mere orienteret mod, at uddannelsen så at sige får de studerende til at 'passe ind i en eksisterende praksis i skolen'? Disse og lignende

spørgsmål om det gensidige *forhold* mellem uddannelsen og professionspraksis rejses i hovedfeltet relationen. Delelementerne i professionspraksis, som viste sig i det empiriske baggrundsmateriale, var fx læreren, eleverne, faget, skolen som helhed m.m. Den enkelte underviser i læreruddannelsen og det enkelte uddannelsessted kan gennem sin praksis anlægge forskellige blikke ud i skolen og her lade elementer i skolen fungere som henholdsvis for- eller baggrund. Sådanne forskellige optikker på skolen fremtræder tydeligt i det empiriske materiale, som modellen er udviklet på baggrund af (Frederiksen, Lund og Beck, 2016).

Der er, som modellens ophavsmænd gør opmærksom på, tale om en foreløbig og åben model. Den inviterer derfor til dels én måde at eksplicitere uddannelsesforståelser på, dels fortsat arbejde med yderligere indkredsning af det overordnede begreb uddannelsesforståelse.

Disse første skridt ind i udforskningen af uddannelsesforståelser har endvidere vist, at grundlæggende antagelser om læreruddannelsen internationalt tilsyneladende er adresseret på meget forskellig vis og i ganske begrænset omfang. I det følgende beskrives det tematisk, hvorledes grundlæggende antagelser om læreruddannelsen behandles i den internationale forskningslitteratur.

## Om litteratursøgningen

Det skal indledningsvist pointeres, at artiklens litteratursøgningsgrundlag ikke har karakter af et review, men er en mere begrænset litteratursøgning. Dette skal ses i sammenhæng med, at der er tale om et forskningsfelt, hvor begrebssætningen fremtræder diffus, og hvor denne artikels centrale begreb – uddannelsesforståelser – forekommer meget sjældent i den internationale litteratur. Der anvendes andre og mange forskellige begreber, som dels fremtræder undefineret dels overlappende. Nærværende litteratursøgning har bekræftet disse forhold. Disse forhold er baggrunden for, at der også i litteratursøgningen er anlagt en mere eksplorativ tilgang. Hovedsigtet med litteratursøgningen har været at søge nuancer på og dermed kvalificere begrebet uddannelsesforståelse i forhold til den (foreløbige) indkredsning af begrebet, der er præsenteret ovenfor. Som det fremgår nedenfor, har resultaterne i forhold til dette fokus dog været begrænsede, og søgningen har primært bidraget til identifikation af en række områder og temaer, som litteraturen, der adresserer grundlæggende antagelser om læreruddannelsen, formaterer sig i. Mere herom i de følgende afsnit. Gennem indledende kædesøgn-

ing blev der udviklet denne søgestreng: "thought\* in teacher education" OR "approach\* in teacher education" OR "paradigm\* in teacher education" OR "assumption\* in teacher education" OR "belief\* in teacher education" AND "empirical\*". Den nævnes her af hensyn til transparens og som inspiration til videreudvikling, da den ikke kan betragtes som dækkende ud fra reviewkriterier (Booth et al., 2016). De enkelte søgeord er valgt, fordi de hver især fremkom i relevante artikler i den indledende kædesøgning. Søgestrengen blev udvidet med "empirical\*", ud fra ønsket om at søge international forskning, der som den danske forskning (Frederiksen, Lund og Beck, 2016; Lund og Beck, 2016) netop har undersøgt uddannelsesforståelser i læreruddannelsen empirisk.

Litteratursøgningen omfatter søgning i databasen ERIC afgrænset til perioden 1975-2015, hvilket gav i alt 218 resultater. Via abstractlæsning er antallet reduceret til 27 artikler. Der har endvidere været supplerende søgninger i databasen Idunn, der gav ganske få resultater.

Artikler, der ikke forholdt sig til enten grundlæggende antagelser om uddannelsen eller (blot) læreruddannelsen som helhed blev sorteret fra. En meget stor del af de frasorterede artikler i abstractlæsningen fokuserer fx på et bestemt fag eller en snæver uddannelsesmæssig problemstilling og forbliver i analyser og handleforslag i dette fokus. De kilder, der ikke på en eller anden måde relaterede til den samlede læreruddannelse fx ved blot at beskæftige sig med et bestemt fag eller lignende afgrænsning, blev således ekskluderet. I læsningen af de udvalgte artikler blev der anvendt tematisk analyse (Booth et al., 2016; Braun og Clarke, 2006; Krippendorff, 2004).

## Resultater af litteratursøgningen

De anvendte metodiske greb i litteratursøgning og -læsning har grupperet resultaterne i fire områder, som uddybes nedenfor. For det første er der en ganske lille gruppe af artikler, der adresserer grundlæggende antagelser om læreruddannelsen ud fra eksplicite teoretiske optikker og begrebsudredninger. Der gives indledningsvis et eksempel på denne type kilder. For det andet er der en gruppe kilder, som har en empirisk tilgang, men som er stærkt reduceret i tilgangen til grundlæggende antagelser om uddannelsen. Som det tredje resultatområde uddybes og sammenstilles dét litteraturfund, som både teoretisk og empirisk har samme tilgang som nærværende artikel. Det vil sige udvikling af begrebet uddannelsesforståelse gennem empiriske studier blandt undervisere i læreruddannelsen. Der er tale om C. Anders-

sons ph.d. afhandling fra 1995: "Läras för skolan eller skolas att lära – tankemodeller i lärarutbildning". Afhandlingens resultater sammenstilles med den nyere danske forskning.

Det sidste og fjerde resultatområde viser, hvorledes den øvrige litteratur formaterer sig i tre forskellige temaer: 1) "Sammenhæng" som en grundlæggende uddannelsesdidaktisk kategori, der er hyppigt og normativt anvendt, men sjældent defineret. 2) Helhedsorienterede anbefalinger til læreruddannelse er oftest baseret på snævert fokus. 3) Empiriske aktørperspektiver er sjældent anvendt og studenterperspektiver har dominans i de eksempler, der findes.

## Resultatområde 1

### Grundlæggende antagelser – teoretisk

Det første resultat af litteratursøgningen er en bekræftelse på det forhold, at begrebet uddannelsesforståelse også i den internationale litteratur er et fagligt svagt defineret begreb. I den fremkomne litteratur er der kun ganske få eksempler på, at begrebet søges nærmere indkredset og defineret. Begreber som, *thoughts, approaches* og *assumptions (in teacher education)* med flere anvendes således forholdsvis udefineret i litteraturen, også selvom de udgør et centralt genstandsfelt i artiklerne. Tilbage i 1980 finder man dog en artikel af Floden og Feiman, som fokuserer på en analyse af begrundede *kriterier* for forskellige tilgange til læreruddannelse. Der er tale om en teoretisk undersøgelse af tre forskellige tilgange ("approaches", Floden og Feiman, 1980, s. 2) til "effective teacher education" (ibid.) i USA.

Om søgningen mod disse bagvedliggende im- eller eksplicite kriterier for læreruddannelsesstilgange skriver de følgende:

*"We approached this task with the hope that we might find at least one set of criteria that would exemplify what we think is needed -- defensible criteria for effective teacher education. Such an example would not imply that all teacher education programs should adopt these criteria, but rather that every program should have criteria, and furthermore should be able to articulate a defense of their criteria. We will show that we were disappointed in our hope"*

(Floden og Feiman, 1980, s. 3).

Floden og Feiman er således et eksempel på en forskningsmæssig optagethed af grundlæggende antagelser om læreruddannelse, her defineret som begrundede kriterier ("defensible criteria"). De må konstatere, at disse vanskeligt lader sig udtrække af de forskellige programmets selvfrestillinger, og deres forskning er således et tidligt eksempel på både et fokus og et resultat, der ligger på linje med nærværende artikels afsæt.

## Resultatområde 2

### Empirisk tilgang

Litteratursøgningen fremkaldte for det andet også kilder, der baserer sig på empiriske undersøgelser blandt undervisere i læreruddannelsen (Ulvik og Smith, 2016; Morrison, 2016; Joram, 2007; Tillema & Kremer-Hayon, 2007). I alle tilfælde dog med en stærkt reduceret optik på grundlæggende antagelser og uddannelsesforståelser. Ulvik og Smith (2016) tager fx afsæt i begrebet "professionell selvforståelse", og Tillema & Kremer-Hayon (2007) fokuserer på studier af undervisernes praksis i relation til deres antagelser om læring i læreruddannelsen. Man kan sige, at disse empiriske studier belyser *aspekter* af begrebet uddannelsesforståelse, men er tilsyneladende ikke orienteret mod at anskue disse aspekter som del af en bredere begrebsforståelse, der fx også rummer hovedelementerne relationen og professionspraksis (jf. model 1 ovenfor).

Ved søgningen fremkom der blot ét eksempel på forskning i uddannelsesforståelser, som bygger på empiriske undersøgelser blandt undervisere i læreruddannelsen, og som således ud fra dette kriterie korrelerer med den omtalte danske forskning på området. Denne kilde redegøres der nærmere for i det følgende.

## Resultatområde 3

### Svensk forskning om 'tankemodeller i lærarutbildning'

I 1995 publicerede C. Andersson sin ph.d. afhandling: "Läras för skolan eller skolas att lära – tankemodeller i lärarutbildning", hvori hun viser, hvordan hun gennem empiriske studier blandt undervisere i læreruddannelsen når frem til at identificere en række forskellige uddannelsesforståelser eller "tankemodeller i lærarutbildning". I fremstillingen af disse 'tankemodeller' anvender hun også begrebet paradigmer (note 1), hvoraf hun finder fire forskellige:



- Det traditionelle erhvervsorienterede paradigme
- Det progressive kritisk-sociale paradigme
- Det akademiske paradigme
- Det personlighedsudviklende paradigme.

Hvert af disse fire paradigmer beskriver hun så yderligere på fire parametre:

- Paradigmets interesse,
- Paradigmets kompetencestrategi,
- Paradigmets verdensbillede
- Paradigmets uddannelsesfunktion.

Inden for det erhvervsorienterede paradigme har man fx en interesse, der hovedsageligt tenderer mod at uddanne lærere, der umiddelbart kan indgå og fungere i den eksisterende skoles praksis; mens man fx inden for det progressive kritisk-sociale paradigme sigter mod at uddannelærere, der kan forandre skolen. Kompetencestrategien i det traditionelle erhvervsorienterede paradigme er blandt andet at undervise i bestemte observerbare undervisningsstrategier og træne disse i praktikken med henblik på bedømmelse. Mens kompetencestrategien i fx det akademiske paradigme er den studerendes udvikling af kundskaber i kernedisciplinerne – i fagene. Fundamentet i dette paradigmes kompetencestrategi er at forstå strukturer inden for disciplinen/faget og det akademiske indhold heri. Parameteret verdensbilledet varierer også stærkt i de fire paradigmer eller typer af uddannelsesforståelser. Fx er verdensbilledet i det personlighedsudviklende paradigme fokuseret på det personlige møde og den lærerstuderendes udvikling af forståelse af sig selv i mødet med eleven. Mens der modsat i det progressive kritisk-sociale paradigme hersker et verdensbillede, hvor kritik i og af skolen står centralt. Demokrati, medbestemmelse og lighed ses som styrende værdier i såvel skolen som i læreruddannelsen. I forlængelse af ovenstående anses læreruddannelsen også for at virke eller fungere ganske forskelligt inden for de forskellige paradigmer. Mens man inden for det akademiske paradigme ser uddannelsens funktion som et spørgsmål om, at de studerende opnår forståelse af fagenes grundlæggende strukturer, og metoden derfor er fagspecialisering, ser man inden for det personlighedsudviklende paradigme uddannelsens funktion som et spørgsmål om udvikling af personlig modenhed. Læreruddannelsen fungerer derfor gennem en slags terapeutisk strategi og metode.

Tilsvarende den danske forskning på området (Frederiksen, Lund og Beck, 2016; Frederiksen og Lund, 2011; Lund og Beck, 2016) finder C. Andersson således, at der er en række forskellige uddannelsesforståelser i spil, som fungerer side om side og til dels implicit i den praktiserede undervisning og uddannelse af lærere. Teoretisk adskiller Andersson sig fra de nævnte danske bidrag primært ved at anvende parametrene interesse, kompetencestrategi, verdensbillede og uddannelsesfunktion til at identificere *forskellige* uddannelsesforståelser, som hun har en række forskellige betegnelser for (det traditionelle erhvervsorienterede paradigme m.fl.). Disse fire parametre konflikter ikke med de delelementer, der indgår i modellen for uddannelsesforståelser udviklet af Frederiksen, Lund og Beck (2016). Det danske begrebsudviklende arbejde tager dog ikke sigte på at *kategorisere* de fremkomne forskelle via anvendelse af kategoriserende paradigmer, sådan som Andersson gør det. Frederiksen, Lund og Beck (2016) har i stedet udviklet en række deskriptive kategorier, der indgår i en refleksionsramme, som på et begrænset grundlag (jf. lige ovenfor) er udtryk for en bestræbelse på at bidrage til en systematik vedrørende identifikation og eksplicitering af uddannelsesforståelser. Anvendelsen af model 1 som refleksionsramme vil således ikke i sig selv fremkalde *kategoriserende* forskelle, men derimod blot forskelle og ligheder på en række forskellige parametre eller elementer jf. de enkelte dele i model 1. Anderssons kategoriserende parametre vil kunne anvendes til netop kategorisering af disse forskelle og ligheder. Der er således tale om begrebs- og modeludvikling på to forskellige, men ikke konfliktende niveauer i Anderssons og det danske bidrag. Der er som vist åbenbare muligheder for teoretisk sammentænkning af de to bidrag, idet Anderssons begreber for forskellige paradigmer kan anvendes til at kategorisere de forskelle, som den deskriptive og analytiske ramme i model 1 tilbyder at frembringe.

Anderssons forskning er et eksempel, der i valg af problemstilling, genstandsfelt og empirisk tilgang har tydelige overlap til den nævnte danske forskning. Med afsæt i den eksplorative tilgang vil en række af de øvrige litteraturfund, hvor denne type overlap er knap så tydelige, blive trukket frem i det følgende. Dette gøres, fordi disse på hver deres måde og i deres måde at gruppere sig på tilbyder yderligere aspekter og opmærksomhedspunkter i den fortsatte udvikling af begrebet uddannelsesforståelse.

## Resultatområde 4

### Øvrige litteraturfund

#### – tre temaer

Som nævnt er det begrænset, hvorvidt uddannelsesforståelser af og i læreruddannelsen tematiseres i litteraturen, og yderligere endnu mere begrænset, i hvilket omfang litteraturen trækker på eller repræsenterer empiriske undersøgelser blandt undervisere i læreruddannelsen. Dette viser fx også Willemses reviewundersøgelser: "there is still little empirical research that focuses on the actual practices of teacher educators themselves" (Willemse, Lunenberg og Korthagen, 2005, s. 205). Men blandt den gruppe af litteratur (Korthagen, Loughran, og Russell, 2006; Kane, 2003; Korthagen og Russell, 1999; Willemse, Lunenberg og Korthagen, 2005; Combs, 1989; Ulvik & Smith, 2016; Zeichner, 1983; Zeichner, 2006), der på forskellig vis tematiserer aspekter af begrebet uddannelsesforståelse, finder man ét fællestræk. Det består i efterlysningen af såvel forskning i læreruddannelse som en orientering i denne forskning mod netop de mere grundlæggende refleksioner, som begrebet uddannelsesforståelse rummer.

Zeichner (1983) udtrykker fx denne efterlysning på følgende måde:

*"There has been too little discussion (...) of the goals of teacher education among teacher educators who hold distinctly different positions about many of the evaluative questions underlying paradigmatic orientations. As a consequence (...) our models of both research and practice in teacher education tend to be limited in number and narrow in scope..."*

*(Zeichner, 1983, s. 3).*

Analyserne af den udvalgte litteratur viser endvidere, at der tilsyneladende med stadig stigende intensitet *også* efterlyses en egentlig uddannelse af undervisere i læreruddannelse. Fx peger både Conklin (2015), Jacobs, m.fl. (2015) og Ulvik og Smith (2016) på forskellig vis på dette behov og foreslår blandt andet "å se på læreruddannelse som et eget fagfelt og det å være læreruddanner som en egen profesjon" (Ulvik og Smith, 2016, s. 61; se også Albrechtsen og Kvols, 2016). Arbejdet med at etablere og eksplicite uddannelsesforståelser kan således på én gang både ses som ét aspekt af en sådan kompetenceudviklende bestræbelse og en forskningsmæssig bestræ-

belse, der tager sigte på tydeliggørelse og nuancering af genstandsfeltet uddannelsesforståelser. Nærværende artikel lægger sig som nævnt indledningsvist i forlængelse af disse analyser og efterlysninger.

De øvrige litteraturfund formaterer sig i øvrigt i tre temaer, som uddybes i det følgende: Sammenhængsbegrebet, snævert forskningsmæssigt fokus som afsæt for bud på konsekvenser for uddannelsen som helhed og endelig anvendelsen af bestemte aktørperspektiver.

### **Sammenhængsbegrebet**

#### **– et aspekt af uddannelsesforståelser**

Den danske empiriske forskning i uddannelsesforståelser blandt undervisere i læreruddannelsen (Frederiksen, Lund og Beck, 2016 og 2016a) peger på, at begrebet sammenhæng ofte anvendes både som noget, der efterlyses af underviserne i uddannelsen, og som et aspekt eller fænomen, der umiddelbart anses som noget positivt. Begrebet defineres dog ofte ikke nærmere og anvendes med en række forskellige implicite betydninger (note 2) såsom: De studerendes læring og meningsdannelse gennem studiet, samarbejdsforhold mellem underviserne, didaktiske aspekter, der drejer sig om kontinuitet og progression i uddannelsens indhold (curriculum), forholdet mellem uddannelsens teoretiske og praktiske elementer med mere. Sammenhæng indgår derfor også som et delement i uddannelsen i model 1 ovenfor, fordi det tydeligvis 'aktiveres', når der drøftes mere grundlæggende antagelser om læreruddannelsen. I den udenlandske litteratur, som beskæftiger sig med aspekter af grundlæggende antagelser om læreruddannelsen, finder man således også en gruppe af kilder, der forholder sig direkte og systematisk til netop sammenhængsbegrebet. Tilbage i 1990 beskriver Buchmann og Floden situationen på en måde, der stemmer ganske meget overens med de danske fund:

*"(..) coherence is a relative term. We do not know what to make of a call for "coherence" until there is some clarity about what is supposed to "hang together" with what else, in what aspects or interpretations, and to what ends. Coherence is (..) a concept used with evaluative overtones that are usually positive"*

*(Buchmann og Floden, 1990, s. 6).*

Buchmann og Floden ser med andre ord også et behov for nærmere klarhed over betydninger, som begrebet sammenhæng tillægges, og iagttagelse tillige den umiddelbare positivitet, som begrebet omgærdes af. I et paper fra 1990 "Program Coherence in Teacher Education: a view from the United States" diskuterer og kritiserer de i øvrigt, at svaret på kritik af læreruddannelsen bliver efterlysninger af mere "program coherence" i uddannelsen (Buchmann og Floden, 1990, s. 8). Den på dette historiske tidspunkt stærke orientering i amerikansk læreruddannelse mod "program coherence" kritiserer de for at overse de grundlæggende usikkerheder, der knytter sig til uddannelse og undervisning. De udtrykker det blandt andet på denne måde:

*"teacher education can hardly be more certain than teaching itself. Desirable program coherence is found where students can build connections among various areas of knowledge and skill, but where loose ends remain, inviting a reweaving of beliefs and ties to the unknown"*

(Buchmann og Floden, 1990, s. 13).

Senere i 1992 tager de to forfattere tråden op igen i artiklen "Coherence, The Rebel Angel" (Buchmann og Floden, 1992). I artiklen mod- og sammenstiller de begreberne "coherence" og "consistency" blandt andet ved at fremhæve, at "consistency implies logical relations and the absence of contradictions", mens "coherence allows for many kinds of connectedness, encompassing logic but also including associations of ideas and feelings, intimations of resemblance, conflicts and tensions, previsions and imaginative leaps". Buchmann og Floden bevæger sig således i retning af stærkere begrebsbestemmelse, men påpeger også vanskelighederne ved at bestemme netop begrebet sammenhæng nærmere.

I 2008 konstaterer Grossman m.fl. igen, at sammenhængsbegrebet er hyppigt anvendt, men sjældent defineret og nærmere udforsket: "the term coherence itself is rarely systematically explored or methodologically defined in the literature" (Grossman m.fl., 2008, s. 274). Deres review fremdrager ganske få bidragydere på området, herunder Darling-Hammond (2006), Hammerness, (2006) og Tatto (1996). Deres artikel er et eksempel på, hvorledes en del af dem, der adresserer sammenhængsbegrebet i læreruddannelsesforskning, afgrænser fokus til at dreje sig om samspillet eller sammenhængen mellem uddannelsens praktiske og teoretiske elementer. Tilskrevet denne betydning peger sammenhængsbegrebet ind i relationen mellem uddan-

nelsesarenaen og professionspraksis jf. model 1 (se endvidere Frederiksen, Lund og Beck, 2016a; Hatlevik, 2014 (note 3); Heggen og Raaen, 2014; Heggen og Smeby, 2012; Nielsen, 2014). Grossman m.fl. begrænser sig endvidere til empirisk at belyse *studerendes* oplevelse af denne sammenhæng. I øvrigt finder man et eksempel på placeringen af sammenhængen mellem uddannelsens teoretiske og praktiske elementer som *omdrejningspunkt* for grundlæggende overvejelser om uddannelsen helt tilbage i 1800-tallet hos Herbart (1802). I forbindelse med sit arbejde med at grundlægge et lærerseminarium argumenterer han for nødvendigheden af, at den opdragende praktiker uomgængeligt til stadighed må lære af sin praksis, men at denne læring ikke kan finde sted uden forudgående oparbejdelse af videnskabelig stemthed via teoretisk uddannelse. I bestræbelsen på at indfange dette forhold mellem teori og praksis i pædagogikken indfører Herbart begrebet "pædagogisk takt". Med dette begreb betoner Herbart praksishandlingernes lærende betydning for lærerstuderende, men pointerer også, at "gennem handlen læres kunsten kun af den, der forud har lært videnskabelig tænkning" (Oettingen, 2010, s. 90).

Sammenfattende tegner der sig et billede af, at sammenhængsbegrebet må betragtes som en grundlæggende kategori i forhold til forståelser af og grundlæggende antagelser om læreruddannelsen. Begrebet har på sin vis en paradoksal rolle og fremtrædelsesform i disse drøftelser. Idet det på den ene side er stærkt adresseret og ladet med stor positivitet, men på den anden side også står svagt som begreb, fordi det ikke er etableret som et klart uddannelsesdidaktisk begreb (se dog note 3). Begrebet kan være vanskeligt at indkredse, dels fordi det – ofte implicit – kan henvise til en række forskellige forhold, der kan og skal skabes forbindelse imellem og også kan underlægges en række forskellige aktørperspektiver (underviser, studerende, politikere m.fl.), dels fordi der, som Buchmann og Floden formulerer det, er tale om "a rebel angel". Et modsigende begreb, der både skal henvise til åbenhed, flertydighed, uforudsigelighed samt kompleksitet og en bestræbelse på at etablere en eller anden form for oplevelse af helhed.

### **Læreruddannelsesforskning med snævert fokus – orienteret mod den samlede uddannelse**

Analyserne af litteratursøgningens kilder frembragte endvidere en række eksempler på forskning i læreruddannelsen, som har stærkt afgrænsede fokuser, men som alle har noget for med læreruddannelsen som helhed.

Pladsen her tillader ikke at gennemgå og sammenstille alle disse kilder og de forskellige fokuser, de anlægger. Men samlet set fremtræder denne type kilder i nærværende litteraturstudie som en gruppe af litteratur, der som nævnt tydeligvis har noget for med læreruddannelsen som helhed og i den forstand trækker på en samlet forståelse af uddannelsen. En samlet forståelse der dog overvejende forbliver implicit. Ærindet i artiklerne har det fælles træk at ville fremme et bestemt aspekt i uddannelsen. Dette aspekt kan fx være en særlig pædagogisk værdi. Dette finder man et eksempel på hos Coffey m.fl. (2015), der argumenterer for en styrkelse af at arbejde med pædagogisk mod ("courage") samt den pædagogiske værdi, "critical social justice perspectives" (Coffey m.fl., 2015, s. 9) i læreruddannelsen. (se fx også Piro og Anderson, 2015).

Et anden type af disse mere fokuserede afsæt som basis for generelle eller helhedsorienterede anbefalinger til læreruddannelsen finder man hos Kiss og Townsend (2012). Deres afsæt er et ideal om den dygtige lærer, her defineret som den undersøgende og reflekterende praktiker ("reflective researcher", Kiss og Townsend, 2012, s. 24). Med dette fokuserede afsæt og med henvisning til egen empirisk forskning argumenterer de for "inquiry-based teacher education" som grundlag for hele uddannelsen (se fx også Storms, 2015).

En tredje type af disse fokuserede afsæt for anbefalinger til læreruddannelsen som helhed har en bestemt metode eller teknologi i centrum. Et eksempel finder man hos Hoyt og Terantino (2015). Hoyt og Terantino plæderer for anvendelse af en bestemt observationsmetode i praktikken kaldet INFORM. Metoden anvendes i den medicinske verden og implicerer en særlig form for opfølgende samarbejde mellem den studerende, underviser og de observerede lærere i skolen. De foreløbige resultater af anvendelsen af metoden giver Hoyt og Terantino anledning til at tale om "the call for transformational change in teacher education with explicit connections between theory and practice" (Hoyt og Terantino, 2015, s. 209). Altså en helhedsorienteret uddannelsesmæssig konsekvens med afsæt i en bestemt metode.

Pladsen her tillader ikke at gå videre i denne kortlægning af eksempler og typer af læreruddannelsesforskning, som på baggrund af et mere eller mindre snævert fokus har bud på ændringer i uddannelsen som helhed, men som ikke ekspliciterer en mere samlet uddannelsesforståelse.

Men på baggrund af litteraturstudierne står det tydeligt, at denne type forskning og måder at adressere læreruddannelsen som helhed på er ganske massiv inden for læreruddannelsesforskning (se fx yderligere: Draper og

Wimmer, 2015; Hedin og Conderman, 2015; McGriff, 2015). Læreruddannelsesforståelsernes implicite position i denne forskning står som yderligere et argument for øget forskningsmæssig og teoriudviklende fokus på begrebet uddannelsesforståelse.

## **Aktør perspektiver**

### **– Studenter fokus**

Det har allerede været berørt, at læreruddannelsesforskning, der retter sig mod grundlæggende antagelser om uddannelsen (uddannelsesforståelser), kan anlægge forskellige aktørperspektiver, herunder både studenter- og underviserperspektiver. Og det er blevet vist, hvorledes empiriske undersøgelser blandt undervisere er meget begrænsede og generelt efterlyses i læreruddannelsesforskningen. I litteratursøgningen viser der sig dog en gruppe af kilder, som netop anlægger aktørperspektiver, men som hovedsageligt anvender studenterperspektiver. Der tegner sig således et billede af, at empiriske undersøgelser i læreruddannelsesforskningen, der anlægger aktørperspektiver, generelt står svagt i forskningsfeltet, og at de, der anlægger aktørperspektiver, har de studerende i fokus. De kilder, der anlægger studenterperspektiver, anvender forskellige typer af studenterperspektiver som grundlag for at fremstille forslag og bud ind i læreruddannelsen som helhed. Hovedsigtet med at fremstille disse (kategorisk) forskellige studenterperspektiver i denne artikel er ikke at give bud på en 'fuldendt liste' over disse forskellige kategorier. Hensigten er snarere at henlede opmærksomheden på, dels at studiet af grundlæggende antagelser om læreruddannelsen kan foretages fra forskellige aktørperspektiver, dels at der inden for de enkelte aktørperspektiver også kan optræde nuancer eller måske ligefrem kategorisk forskellige måder at anlægge det samme aktørperspektiv på. Som eksempel herpå beskriver jeg i det følgende tre forskellige måder at anlægge studenterperspektiver på. I alle tre tilfælde bliver studenterperspektivet anvendt som afsæt for at give bud ind i den samlede læreruddannelse uden fx at blive sammenstillet eller konfronteret med andre aktørperspektiver såsom elever eller underviseres perspektiver.

Den første variant af anvendelse af studenterperspektiver er karakteriseret ved at have dimittender, som aktørgruppe. Blikket på læreruddannelsen og antagelser om denne kommer således fra studerende, der har afsluttet studiet (Brown m.fl., 2015; Wilkins og Okrasinski, 2015).

Den anden variant anlægger studenterperspektivet ved kun at have informanter, der er i gang med studiet (Jonsson og Beach, 2010).



Den tredje variant anlægger studenterperspektivet ved teoretisk af forholde sig til studenterlæringsbegrebet. Der sættes så at sige fokus på de studerende i uddannelsen via en (teoretisk) analyse og diskussion af, hvorledes man begrebsligt adækvat kan beskrive, hvad det er, de studerende udvikler gennem studiet. Bialka (2015) er et eksempel på, hvorledes studenterperspektivet kan anvendes på denne måde, idet hun gennemfører et argument for anvendelse af termen "dispositioner" som en måde at beskrive studerendes læring på. Endvidere bestemmer hun dette begreb på en særlig måde i forhold til andre, der anvender samme begreb, og endelig lader hun denne begrebsudvikling indgå som element i en mere samlet teoriudvikling: "A Critical Ability Theory in Teacher Education" (ibid.).

## Opsamling på international litteratur

Samlet set har litteraturstudierne vist, at forskning i de mere grundlæggende antagelser om læreruddannelsen er særdeles begrænset, men også efterlyst. Disse forskningsmæssige efterlysninger gælder i øvrigt forskning i læreruddannelsen helt generelt og ikke mindst empiriske undersøgelser af læreruddannelsens praksis. Såvel forskning i grundlæggende antagelser i form af uddannelsesforståelser som den generelle forskning i læreruddannelsen vil endvidere kunne imødekomme og bidrage til udvikling og kvalificering af en specificeret uddannelse af undervisere i læreruddannelsen, som ligeledes efterlyses.

I forhold til den videre forskning i uddannelsesforståelser har litteraturstudierne identificeret en række opmærksomhedsfelter. Et af dem handler om, at det med fordel kan diskuteres, hvorvidt forskning i læreruddannelsen med et begrænset fokus også rummer udsigelseskraft i forhold til den samlede uddannelse. Når forskningslitteraturen rummer sådanne helhedsorienterede anbefalinger, kan der være god grund til at være optaget af grundlaget for disse mere generelle anbefalinger til læreruddannelsen. Et andet opmærksomhedsfelt drejer sig om sammenhængsbegrebet. Anvendelse af dette begreb og efterlysninger af 'mere sammenhæng' er ofte forekommende i tilknytning til forskning i læreruddannelsen – ikke mindst når der anlægges grundlæggende og generelle perspektiver på uddannelsen. Men også her kan der være god grund til at opholde sig ved begrebsanvendelsen og eventuel fravær af nærmere definitioner. Endelig har litteraturstudiet givet anledning til en nuancering af aktørperspektiver, når det er studenterperspektivet, der er i spil. Der er fremskrevet tre forskellige



studenterperspektiver: 1) Dimittendperspektivet på uddannelsen, 2) de studerendes perspektiv på uddannelsen under gennemførelsen af uddannelsen, 3) et teoretisk funderet studentertilæringsperspektiv via anvendelse af begrebet "dispositioner" (Bialka, 2015). Identifikationen af disse tre studenterperspektiver giver anledning til at være opmærksom på en række forhold i læreruddannelsesforskning, der har grundlæggende antagelser og uddannelsesforståelser som genstandsfelt: Der er spørgsmålet om, hvorvidt der anvendes aktørperspektiver i den pågældende læreruddannelsesforskning – og i givet fald hvilke? Og hvis der anvendes aktørperspektiver, hvilke nuancer inden for det enkelte aktørperspektiv er der da i spil? Ikke blot kan man formode, at svarene på de spørgsmål, der rejses i model 1, vil være forskellige, alt efter om der anvendes student- og/eller underviserperspektiver, ledelses- og/eller politikerperspektiver m.fl. Svarene vil også kunne variere ganske meget, alt efter hvilke nuancer inden for det enkelte aktørperspektiv der bringes i anvendelse.

## **Organisering af uddannelsens indhold og samarbejdet mellem undervisere – med henblik på løbende eksplicitering, udvikling og kritik af uddannelsesforståelser**

Efter dette udblik til den internationale forskning vendes blikket nu atter mod danske forhold og et mere handlingsrettet perspektiv. Som afslutning på artiklen præsenteres der i det følgende tre uddannelsesmodeller, som er udviklet med henblik på systematisk refleksion over og analyse af, på hvilke måder tematikken omkring uddannelsesforståelser og grundlæggende antagelser om læreruddannelsen kan adresseres og sikres på i uddannelsens praksis. Der er tale om forskellige bud på måder, hvorpå læreruddannelsens organisering af indhold og samarbejde mellem underviserne kan understøtte, at læreruddannelsens praksis omfatter løbende adressering, diskussion og kritik af grundlæggende antagelser om uddannelsen. Modelerne er et resultat af Lund og Becks projekt om "Uddannelsesforståelser i og af læreruddannelsen" (2016) og skal læses som forskellige svar på spørgsmålet om, hvorledes det enkelte læreruddannelsessted på forskellig vis kan forankre de efterlyste grundlagsdrøftelser i organisationen. Et spørgsmål der i øvrigt slet ikke adresseres i den internationale litteratur, der har været inddraget i nærværende artikel.

## Tre modeller – baseret på dansk forskning

Flere års dansk forskning i uddannelsesforståelser i læreruddannelseskonteksten (Frederiksen og Lund, 2011; Frederiksen, Lund og Beck, 2016; Lund og Beck, 2016) peger ret entydigt på behovet for og potentialet i på systematisk og eksplicit vis at forankre refleksioner over uddannelsesforståelser i en uddannelsesorganisatorisk hverdagspraksis i læreruddannelsen - "to examine (..) fundamental assumptions" (Combs, 1989). Senest har Lund og Becks (2016) forskning vist, at det at adressere, eksplicite og være i dialog om grundlagsforståelser i form af *uddannelsesforståelser* i forhold til læreruddannelsen har stor interesse, er meningsgivende og fremmer didaktisk refleksion blandt såvel undervisere som studerende. Trods dette tyder meget på, at sådanne refleksioner har tendens til at blive udmanøvreret i den undervisningsmæssige og organisatoriske hverdagspraksis i læreruddannelsen. Lund og Beck (2016) viser endvidere, at det fra undervisernes side opleves som et tidsmæssigt problem, ligesom uddannelsens fragmentering i moduler også ses som en hæmmende faktor. Underviserne siger endvidere, at anvendelse af refleksionsmodellen for uddannelsesforståelser (model 1) understøtter deres ønske om og bestræbelser på at fundere deres egen og uddannelsens praksis i uddannelsesmæssige og didaktiske grundlags spørgsmål. Dette sker, både når modellen anvendes i samarbejdet mellem kolleger og i mødet med de studerende. Projektet "Uddannelsesforståelser 2015" (Lund og Beck, 2016) bekræfter således tidligere identificerede behov (Frederiksen, Lund og Beck, 2016) for at få sådanne grundlagsrefleksioner institutionaliseret (Berger og Luckmann, 2007) i såvel den uddannelsesorganisatoriske som den didaktiske praksis. Det vil sige forankret som kvalificerende rutiner i diverse organisatoriske fora for undervisere, i den samlede organisering af uddannelsen og i den enkelte undervisers planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen, samt i den enkelte undervisers kollegiale didaktiske samarbejde med såvel kolleger som studerende. En underviser i læreruddannelsen siger fx følgende om erfaringer med at anvende den omtalte refleksionsmodel:

*"Jeg ville ønske, jeg havde haft modellen, da jeg skrev min lektor-anmodning – den tilbyder en meget brugbar systematik og kan være ramme for min didaktik og uddannelsesdidaktiske tænkning og praksis. Jeg er især glad for, at den arbejder med arenabegrebet – altså skelner mellem professionspraksis og uddannelsespraksis – og går ind i 'relationen', fordi det løser noget af den begrebsforvirring, der hersker vedrørende teori-praksis-forholdet"*

*(Interview,  
underviser, 2015)*

Lund og Becks forskning (2016) har givet grundlag for at tegne konturerne af tre typer af læreruddannelsespraksis, som på forskellig vis organisationsforankrer ekspliciteringer, refleksioner og diskussioner af uddannelsesforståelser i læreruddannelsen. De tre typer angiver forskellige måder at organisere uddannelsens indhold og medarbejdere på i forhold til bestræbelser på at tematisere uddannelsesforståelser i uddannelsens praksis. De benævnes henholdsvis: en 'sporadisk og individualiseret organisationspraksis', en 'modulintegreret praksis' og en 'klangbunds'-baseret praksis. Modelerne er uddybet nedenfor.

### **Sporadisk og individualiseret organisationspraksis**

I den sporadisk og individualiserede organisationspraksis er der ikke taget permanente og særlige organisatoriske initiativer, der har fokus på at sikre og forankre arbejdet med at ekspliciter og udvikle uddannelsesforståelser blandt uddannelsens aktørgrupper. Sagen er så at sige overladt til ad hoc-forløb og eller enkeltpersoners engagement i sagen, både hvad angår undervisningen i moduler og i uddannelsens organisatoriske fora for underviserne.

### **Modulintegreret praksis**

I den modulintegrerede læreruddannelsespraksis er opgaven med at reflektere over og gennemføre dialoger om uddannelsesforståelser mellem kolleger og mellem underviser og studerende udlagt eksplicit til de enkelte moduler samt til deraf afledte drøftelser i fagspecifikke fora for underviserne. Modsat den første type er det således ikke tilfældigt, hvor uddannelsesforståelser ekspliciteres og reflekteres. Det foregår i bestemte moduler, og disse moduler er endvidere forankret eller understøttet fagligt af organisatoriske fora for medarbejderne.

### 'Klangbunds'-baseret praksis

I 'klangbunds'-baseret praksis suppleres den modulintegrerende praksis med uddannelseselementer, som særskilt fx i introforløb og efterfølgende løbende gennem hele uddannelsen adresserer tematikken omkring uddannelsesforståelser, ligesom tematikken er integreret i flere organisatoriske fora for medarbejdere ud over de fag- eller modulspecifikke fora. Denne måde at sikre eksplicitering og refleksion over læreruddannelsesforståelser i uddannelsens praksis på kan måske imødekomme det behov, som undervisere i læreruddannelsen udtrykker (Lund og Beck, 2016), der handler om, at de til tider finder det svært at finde tid til grundlagsdrøftelser i de enkelte modulforløb, samt at de oplever, at de studerende savner en samlet og mere grundlæggende referenceramme for uddannelsen. Underviserne efterlyser derfor, at de studerende også på anden måde gennem uddannelsens organisering løbende møder grundlagsdrøftelser om læreruddannelsen som helhed, samt at denne type drøftelser står centralt i introforløb. Dette vil ifølge underviserne skabe en ønskelig forståelsesmæssig 'klangbund' hos de studerende som grundlag for deres ageren i et modulariseret uddannelsesforløb.

### Sammenfatning

Artiklen har primært belyst tre spørgsmål, som knytter sig til opgaven med at orientere læreruddannelsens praksis mod på systematisk vis løbende at adressere, diskutere og kritisere grundlæggende antagelser om uddannelsen. Det ene handler om, hvorfor især et uddannelseskvalificerende og kompetencemæssigt aspekt er blevet fremhævet. Det andet handler om et hvad? Det vil sige, hvorledes kan man nærmere definere og begrebssette fænomenet uddannelsesforståelser? Det tredje, som er belyst lige ovenfor, er spørgsmålet om hvordan? – det vil sige, hvordan kan de enkelte uddannelsessteder gennem uddannelsens organisering understøtte, at de studerende, undervisere og uddannelsesledere mødes om disse grundlagsdrøftelser?

Der foreligger spæde danske og internationale bestræbelser på nærmere at bestemme disse grundlæggende antagelser via begrebet uddannelsesforståelse og internationalt via en række mere eller mindre veldefinerede og overlappende begreber. Men spørgsmålet om, *hvad* begrebet indeholder, er aktuelt blot belyst på måder, der inviterer til fortsat udforskning. Tilsvarende fremstår spørgsmålet om, *hvordan* grundlagsdrøftelser kan forank-

res i uddannelsens praksis, ganske underbelyst i litteraturen, ligesom også spørgsmålet om, *hvorfor* der bør bringes mere fokus på feltet omkring uddannelsesforståelser, kan nuanceres og kvalificeres yderligere. Nærværende artikel har haft som ambition, at beskrive og diskutere forhold, der forhåbentlig kan fungere som afsæt for det videre arbejde på området.

## Noter

Note 1: Zeichner (1983) anvender også begrebet paradigmer og en kategorisering af disse, som ligger meget tæt på Anderssons fund. Zeichners kategorisering baserer sig dog ikke på empiriske studier.

Note 2: Begrebets fremtrædelses- og anvendelsesform kan derved beskrives som et "essentially contested concept" (Connolly 1993 i Hermann, 2003, s. 27).

Note 3: For et mere nuanceret og samlet overblik se: Hatlevik og Havnes (2017).

## Referencer

- Albrechtsen, T. R. S., & Kvols, A. M. (2016). *Læreruddanneres professionelle læring - et litteratur-review*. Aarhus: Danske Professionshøjskoler.
- Andersson, C. (1995). Lärar för skolan eller skolas att lära - tankemodeller i lärarutbildning. Uppsala: Uppsala studies in education, 63.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2007). *Den sociale konstruktion af virkeligheden*. København: Akademisk Forlag.
- Bialka, C. S. (2015). Deconstructing Dispositions: Toward a Critical Ability Theory in Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 37(2), 138-155.
- Bjerg, H., & Staunæs, D. (2013). Tænketeknologier – når forandringer består og projekter forgår. *Skolen i Morgen*, 2013(8), 4-6.
- Bjerg, H., & Staunæs, D. (2014). *Læringscentreret skoleledelse*. Frederikshavn Dafolo.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review*. 2. Udg. London: SAGE.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, C.P., Bay-Borelli, D.E., & Scott, J. (2015). Figuring Out How To Be a Teacher in a High-Stakes Context: A Case Study of First Year Teachers' Conceptual and Practical Development. *Action in Teacher Education*. 37(1), 45-64.
- Buchmann, M., & Floden, R.E. (1992). *Coherence, The Rebel Angel*. Michigan: The Institute for Research on Teaching, College of Education. Occasional paper, 139.
- Buchmann, M., & Floden, R. E. (1990). Program Coherence in Teacher Education: A View from the United States. *The National Center for Research on Teacher Education*. Michigan. 90(6). 3-14.
- Coffey, H. M., Fichett, P. G., & Farinde, A. A. (2015). It Takes Courage: Fostering the Development of Critical, Social Justice-Oriented Teachers using Museum and Project-Based Instruction. *Action in Teacher Education*, 37(3), 9-22.
- Combs, A. (1989). New assumptions for teacher education. *Foreign language annals*, 22(2), 129-134.
- Conklin, H. G. (2015). Preparing Novice Teacher Educators in the Pedagogy of Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 37(4), 317-333.

- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21<sup>st</sup>. century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57, 300-314.
- Floden, R. E., & Feiman, S. (1980). *Basing Effectiveness Criteria on Theories of Teacher Development*. Boston: Annual Meeting of the American Educational Research Association. Paper.
- Frederiksen, L. L., & Lund, J. H. (2011). *Dimittendundersøgelse, Læreruddannelsen i Aarhus: Rapport nr. 3. Kohorte: Dimitterede 2008, 2. spørgerunde. Resultater og sammenfatning af dimittendundersøgelsesarbejdet 2008-2010 samt anbefalinger*. Aarhus: Læreruddannelsen i Aarhus. Dimittendrapport.
- Frederiksen, L. L., Lund, J. H., & Beck, M. (2016). Uddannelsesforståelser i og af Læreruddannelsen - en didaktisk refleksionsmodel. I: Frederiksen, L. L., & Hedegaard, K. M. (Red.), *Veje til professionel udvikling: I læreruddannelse og lærerarbejde* (s. 13-53). Aarhus: Klim.
- Frederiksen, L. L., Lund, J. H., & Beck, M. (2016a). Different understandings of the relationship between teacher education and professional practice. *Journal of the European Teacher Education Network*, 11, 112-120.
- Draper, J. D. og Wimmer, J. J. (2015). Acknowledge, Noticing, and Reimagining Disciplinary Instruction: The Promise of New Literacies for Guiding Research and Practice in Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 37(3), 251-264.
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M., & Ronfeldt, M. (2008). Constructing Coherence. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273-287.
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241-1265.
- Hatlevik, I. K. R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger*. Høgskolen i Oslo og Akershus. HiOA afhandlinger.
- Hatlevik, I. K. R., & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger – fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I: Mausethagen S. & Smeby, J-C. (Red.), *Kvalifisering til professionell yrkesutøvelse* (s. 191-203). Universitetsforlaget Oslo.
- Hedin, L., & Conderman, G. (2015). Shared Promises and Challenges of Coteaching: General-Special Education and Mentor Preservice Partnerships. *Action in Teacher Education*, 37(4), 397-417.
- Heggen, K. & Raaen, F. D. (2014). Koherens i lærarutdanninga. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98, 3-13.
- Heggen K., & Smeby, J-C. (2012). Gir mest mulig samanheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96, 4-14.
- Herbart, J. F. (1802). *Zwei Vorlesungen über Pädagogik*. I: Kehrback, K. *Sämtliche Werke*, 1, (s. 1887-1912). Verlag Hermann Beyer & Söhne.
- Hermann, S. (2003). *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring - pejlinger og skitser*. I Learning Lab Denmark. ID:01. DPU.
- Hoyt, K., & Terantino, J. (2015). Rethinking Field Observations: Strengthening Teacher Education Through INFORM. *Action in Teacher Education*, 37(3), 209-222.
- Jacobs, J., Yendol-Hoppey, D., & Dana, N. F. (2015). Preparing the Next Generation of Teacher Educators: The Role of Practitioner Inquiry. *Action in Teacher Education*, 37(4), 373-396.
- Jonsson, A-C., & Beach, D. (2010). Reproduction of social class in teacher education: The influence of scientific theories on future teachers' implicit beliefs. *Journal for critical Education Policy Studies*, 8(2), 1-46.
- Joram, E. (2007). *Clashing epistemologies: Aspiring teachers' practicing teachers', and Professors' beliefs about knowledge and research in education*. *Teaching and Teacher Education*, (23), 123-135.

- Kane, R. (2003). Essay review. *Teaching and Teacher Education*, (19), 371-375.
- Kennedy, M. M. (1991). *Research Genres in Teacher Education*. Michigan: National Center for Research on Teacher Education. Issue Paper 91-1.
- Kiss, K. L., & Townsend, J. S. (2012). Teacher Inquiry - From Knowledge to Knowledges. *Issues in Teacher Education*, 21(2), 23-41.
- Korthagen, F., & Russell, T. (1999). *Building Teacher Education on What we Know about Teacher-Development*. Montreal: American Educational Research Association. Paper
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching for Teacher Education*, (22), 1020-1041.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. London: SAGE-Publications.
- Lund, J. H., & Beck, M. (2016). *Uddannelsesforståelser i og af læreruddannelsen*. Aarhus VIA. Forskningsrapport.
- Lykke, N., Markussen, R., & Olesen F. (2015). "There Are Always More Things Going On Than You Thought!" Methodologies as Thinking Technologies: Interview with Donna Haraway. *Kvinder køn og forskning, bind 9(4)*, s. 52-60
- Morrison, C. M. (2016). Purpose, Practice and Theory: Teacher Educators Beliefs about Professional Experience. *Australian Journal of teacher Education*, 41(3), 104-125.
- McGriff, M. (2015). Teacher Identity and EL-Focused Professional Learning in a Suburban Middle School. *Action in Teacher Education*, 37(1), 82-98.
- Nielsen, T. K. (2014). *Teori og praksis I professionsbacheloruddannelserne. Et systematisk review*. Aarhus Universitet: Institut for Uddannelse og Pædagogik. Ph.d. afhandling.
- Oettingen, A. v. (2010). *Almen pædagogik*. Copenhagen: Gyldendals Lærerbibliotek.
- Piro, J., & Anderson, G. (2015). Discussions in a Socrates Café: Implications for Critical Thinking in Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 37, 265-283.
- Storms, S. B. (2015). Social Justice in Practice? Exploring Teacher Candidates' Commitment Toward Change Agency Through Action Research. *Action in Teacher Education*, 37(2), 156-171.
- Tatto, M. (1996). Examining values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges for teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(2), 155-180.
- Tillema, H., & Kremer-Hayon, L. (2007). Facing dilemmas: teacher-educators' ways of constructing a pedagogy of teacher education. *Teaching in Higher Education*, 10 (2), 203-217.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2016). Å undervise om å undervise. *Uniped*, 39(1), 61-77.
- Wilkins, E. A., & Okrasinski, J. E. (2015). Induction and Mentoring: Levels of Student Teacher Understanding. *Action in Teacher Education*, 37(3), 299-313.
- Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2005). Values in education: A challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 205-217.
- Zeichner, K. M. (2006). Different Conceptions of Teacher Expertise and Teacher Education in the USA. *Education research and Perspectives*, 33(2), 60-78.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Aarkrog, V. (2010). *Fra teori til praksis: Undervisning med fokus på transfer*. København: Munksgård.