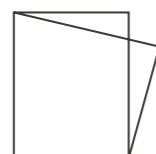


Sammenhæng i læreruddannelse: Hvad, hvorfor og i erkendelsen af kompleksitet?

Jens H. Lund, lektor, ph.d. & Birgitte Lund Nielsen, docent, ph.d., VIA University College



Artiklen tager afsæt i den iagttagelse, at begrebet sammenhæng uden at være nærmere defineret anvendes hyppigt i læreruddannelsesmæssige drøftelser, og at det tillægges meget positive konnotationer. Via empiriske og teoretiske analyser fremstilles en række kategorisk forskellige betydninger. Det konkluderes, at der er store forskelle på, hvorledes begrebet tilskrives betydning i de styrende dokumenter for læreruddannelsen sammenholdt med den måde, læreruddannere anvender begrebet og tilskriver det opmærksomhed i kollegiale drøftelser. Det anbefales, at læreruddannelsen diskuterer, hvorledes de studerendes oplevelse af sammenhæng kan fremmes på måder, der samtidigt baserer sig på erkendelsen af læreruddannelsens og lærerarbejdets kompleksitet og indbyggede spændinger.

Baggrund og problemstilling

Gennem to tidligere empiriske undersøgelser af læreruddannernes uddannelsesforståelser (Frederiksen, Lund & Beck 2016; Lund & Beck 2016) er vi blevet opmærksomme på, at begrebet sammenhæng anvendes hyppigt i læreruddannernes didaktiske argumentation. Disse iagttagelser har været afsæt for de eksplorative analyser, der præsenteres i denne artikel. I empirien fra de nævnte projekter, som havde uddannelsesforståelser som genstandsfelt, så vi, hvordan begrebet ofte blev anvendt uden nærmere betydningsmæssig indkredsning og typisk stærkt normativt, med indlejrede positive værdimæssige konnotationer. Det stærkt normative aspekt peger på, at vi har fat i et centralt element i danske læreruddannernes grundlæggende overbevisninger

(teacher educator beliefs: Morrison 2016). Med afsæt i de inspirationer, som det empiriske materiale om uddannelsesforståelser giver anledning til, har vi afsøgt feltet yderligere gennem dokumentanalyser og litteraturstudier. Karakteren af studierne har været eksplorative, hvor vi gennem drøftelser på tværs af de forskellige typer materialer og analytiske tilgange har haft fokus på, hvordan (tavse) grundforståelser og meningstilskrivelser kommer til udtryk. Det konkrete design af de forskellige dele af undersøgelsen uddybes længere fremme.

Der er en række begrundelser for at igangsætte undersøgelsen. Curriculumanalyser peger på begrebets centrale placering (se fx Carlsen 2016), og en diskussion af, hvad sammenhæng i forbindelse med (lærer)uddannelse er og bør være, efterspørges i forskningslitteraturen. Heggen & Raaen (2014) opfordrer til nuancering og yderligere undersøgelse. De refererer med begreberne 'udfordrende spænding' og 'dobbelt perspektiv' til, at lærerstudierende skal opleve sammenhæng i eksisterende praksisser, men samtidigt erkende den uundgåelige kompleksitet i såvel uddannelsen som professionens praksis. Desuden skal de lærerstudierende både opleve at kunne indgå i eksisterende professionelle praksisser, og at bidrage til reflekteret udfordring og forandring af disse. Grossman et al. (2008) efterlyser ligeledes mere viden inden for området:

"Yet despite this increasing emphasis on developing coherent teacher preparation programs, the ingredients of coherence remain a relatively underexplored area by researchers in teacher education".

Desuden er flere forskere optaget af at typologisere forståelser af sammenhæng. Mausestagen og Smeby (2017) identificerer tre perspektiver ift. læreruddannelse: et programperspektiv, et kvalificeringsperspektiv og et lærings/mestringsperspektiv. Mens Holen og Lehn-Christiansen, (2017) inden for sundhedsuddannelserne peger på fire perspektiver: sammenhæng mellem professioner og sektorer, sammenhængende patientforløb, sammenhæng mellem uddannelse og arbejdsmarked samt sammenhæng mellem teori og praktik. Typologisering har som alle modeller begrænsninger, men også store muligheder, fx i anvendelse som 'tænketeknologier' (Bjerg & Staunæs 2013, 2014; Lykke, Markussen & Olesen 2008) i læreruddannernes kollegiale drøftelser. Drøftelser, der kan være afgørende i en tid, hvor læreruddannere med reference til manglende sammenhæng udtrykker bekymring for et oplevet begrænset handlerum, fx på grund af øget modulisering af uddannelsen (Nielsen & Mottelson 2016). Vi tager derfor tråden op, med typologisering som et første trin, guidet af det overordnede forskningsspørgsmål: Hvilke forståelser af begrebet sammenhæng kommer til syne i diskussioner af læreruddannelse – blandt danske læreruddannere, i policy-dokumenter og i forskningslitteraturen?

Metodologi

Som nævnt kom inspirationen fra empirisk materiale udviklet i tidligere undersøgelser om et andet genstandsfelt: læreruddannernes uddannelsesforståelser. Dette materiale bestod af otte kvalitative interview med læreruddannere fra to forskellige læreruddannelser i VIA. De otte repræsenterede de

pædagogiske fagområder og et udsnit af undervisningsfagene. Resultaterne af disse interview blev valideret gennem møder med yderligere fire undervisere og to ledelsesrepræsentanter. Endvidere består materialet af projektlogbøger fra yderligere fire læreruddannere¹. Dette samlede empiriske datamateriale er blevet genbesøgt i nærværende studie, hvor det gennem analyser har været muligt at identificere seks forskellige typer af forståelser af begrebet sammenhæng. I fremstillingen nedenfor af de seks typer illustreres det løbende, hvorledes typerne er repræsenteret i datamaterialet. Kategorierne er gennem en tematisk analyse (Braun & Clarke 2006) konstrueret via en integrering af induktive og deduktive tilgange. Med henblik på at triangulere dette mikroperspektiv fra de første analyser af interview- og logbogsmaterialet præsenterer artiklen, hvad der kan ses som et makroperspektiv (Mausestagen & Smeby 2017: 204) via analyser af andre typer af tekstmaterialer, såsom forskningsartikler og policy-dokumenter. Disse supplerende analyser foretages med henblik på om muligt at udvide og nuancere den typologisering, som genanalyser af interviewmaterialet og logbøgerne har kunnet frembringe. Litteraturstudiet har omfattet søgning i ERIC, Psych Info og Teacher Reference Center med søgestrengen "coherence and teacher education or teacher training and teacher educator". Søgning efter fagfællebedømte artikler fra 2000-2017 førte til 112 artikler. Disse er efterfølgende manuelt sorteret efter, hvorvidt 'coherence' anvendes om læreruddannelse, og der er foretaget en narrativ syntese. Policy-dokumenter er pragmatisk samlet som officielle dokumenter, der

i udpræget grad refereres til af ledelse og medarbejdere i læreruddannelsen. Her indgår bekendtgørelse og en ekstern evaluering. Den pågældende evaluering (Andersen & Hansen 2016) er initieret i forbindelse med den seneste læreruddannelsesreform og kan således forstås som et styrings-/policy-dokument (for en mere grundlæggende diskussion af, hvad policy-dokumenter er, se fx Jones 2013). Analysen af bekendtgørelsen er inspireret af poststrukturel policy-analyse (Bacchi & Goodwin 2016; Holen & Lehn-

Christiansen 2017). I korthed er det en kritisk tilgang til analyse af politisk styring og styringsdokumenter, hvor "rather than focusing on how people make policy, attention turns to the way policy makes people" (Bacchi & Goodwin 2016, s. 8). Det teoretiske fundament hentes i vid udstrækning hos Foucault og er orienteret mod at fremstille sociale selvfølgheders funktionsmåder og magt samt konstitutive virkninger. Det første skridt i analyse af bekendtgørelse og evaluering har været en ordtælling,

som if. Mausestagen og Smeby (2017, s. 211) er en enkel, men dog illustrativ kvantitativ teknik til at indikere brug af bestemte begreber, i en analyse af, hvordan mennesker skaber og giver mening til virkeligheden gennem sproget.

Typologisering

Her først et overblik over de forskellige betydninger af begrebet sammenhæng, som vi har identificeret ved genanalyse af interview og logbøger fra undersøgelsen af uddannelsesforståelser.

Type	Beskrivelse
A	Sammenhæng som et psykologisk og læringsmæssigt begreb. Her knyttes ofte an til et studenterperspektiv og de studerendes arbejde med at etablere mening med og i uddannelsen.
B	Sammenhæng som et didaktisk begreb. Her knyttes ofte implicit an til didaktiske begreber såsom kontinuitet, progression og rækkefølge samt det engelske begreb alignment, som her kan oversættes til målafledt forbindelse.
C	Sammenhæng som et uddannelsesstrukturelt begreb. Her knyttes ofte an til uddannelsens indholdsmæssige organisering og struktur.
D	Sammenhæng som et arenaforbindende begreb. Her knyttes ofte an til optikker på forbindelserne mellem uddannelsen og professionspraksis og forbindelser mellem forskning og uddannelse.
E	Sammenhæng som et epistemologisk begreb. Her knyttes hovedsageligt an til forholdet mellem teori og praksis
F	Sammenhæng som en indre oplevelse af mening blandt medarbejderne, særligt knyttet an til et positivt oplevet udbytte gennem vedvarende og stabile kollegiale samarbejdsrelationer.

Tabel 1: Sammenhængsbegreber i læreruddanneres uddannelsesforståelse – en første systematisering

Type A orienterer betydningen af sammenhæng mod læring og mening og er en overvejende psykologisk forståelse. Empirisk kommer denne type fx til udtryk, når læreruddannerne taler om "intentionen om at skabe mening og sammenhæng for de studerende" og bestræbelser på "at tydeliggøre fokus og sammenhænge for de studerende" (Lærerlog 2016). Teoretisk har denne type

bl.a. hentet inspiration i Hatlevik (2014). Type B har vi kategoriseret som en didaktisk betydningstilskrivning. Didaktikken har i forvejen en række faglige begreber, som har det til fælles, at de drejer sig om forbindelser. I den for almindeligdidaktikken tales om begreber som kontinuitet, progression og rækkefølge (Holm-Larsen, Wiborg & Winther-Jensen 2005) samt det

engelske begreb alignment (Andersen 2012), som her bedst kan oversættes til mål- eller prøveafledt undervisning. Empirisk er disse didaktiske forståelser af sammenhæng fx kommet til udtryk ved, at læreruddannerne taler om "sammenhæng mellem fagene ude i skolen" (Lærerlog 2016). Eller positionerer sig selv som den, der skaber sammenhæng i indholdet i læreruddannelsen:

"Jeg tror, det er mig, der etablerer sammenhængen. Altså hvis man kigger på alle de stofområder, vi har og hvad de studerende skal nå, så tror jeg da, de vil føle, at det er ret spredt, men at jeg så sørger for, at det hænger sammen, når der bliver skabt et overblik om progression. Det vil ingen af dem være i stand til at gøre selv, så det bliver mig der grundlæggende bliver den, der skaber sammenhængen" (Interview, 2015).

Med type C rettes blikket ud mod den samlede uddannelse og dens organisering. Empirisk er der en række eksempler på, at læreruddannerne efterlyser denne type sammenhæng. Én siger fx således i et interview:

"det går ikke, at vi har nogen undervisere, som kun underviser i sit eget fag og ikke er involverede på tværs i noget, fx har én bacheloropgave eller to. Det gør i hvert fald ikke, at det fremmer den der sammenhæng, som jeg synes der burde være, det gør det ikke".

Type D breder blikket endnu videre ud, idet der ses på sammenhæng mellem uddannelsesarenaen og andre arenaer, henholdsvis skolens og forskningens arena. Teoretisk trækker denne kategori bl.a. på Heggen og Smeby (2012) og Hatlevik (2014) ift. forbindelsen mellem uddannelsen og professionspraksis. Uddannelsens orientering mod og forbindelse til forskningen² fremgår på forskellig vis af såvel bekendtgørelsen som læreruddannelsen samt af lov om professionshøjskoler. Empirisk kommer kategorien fx til udtryk i følgende udsagn: "Jeg synes, at der er nogle rigtig spændende muligheder i den ny læreruddannelse. Altså, praksissamarbejdet, som jo skal finde sted i fagene, altså, jeg

forestiller mig, hvordan det kan se ud for mig som lærer i specialpædagogik, og der ser jeg nogle muligheder for at få lavet nogle sammenhængende forløb over år med nogle lærere rundt omkring på skolerne" (Interview, 2015).

Type E omhandler forholdet mellem teori og praksis, ikke at forveksle med forholdet mellem uddannelse og professionspraksis, som er indfanget via kategori D. Vi har valgt at kalde kategorien epistemologisk, fordi den forbindelse eller det forhold, der her henvises til, handler om, hvordan forskellige typer af viden kan eller ikke kan stå i forbindelse med hinanden. Denne videnskabssteoretiske diskussion er særdeles omfattende og vi har bl.a. hentet inspiration hos Braad (2008) og Thingholm (2015).

Type F retter blikket indad mod underviserne og deres oplevelse af at fungere meningsfuldt i deres jobudførelse. Der er tale om en variant af type A, da dette også er en psykologisk forståelse af sammenhæng, blot ikke sammenhæng for at skabe mening for de studerende, men underviserens oplevelse af sammenhæng. Empirisk kommer typen fx til udtryk i formulering af interne principper for opgavetildeling blandt medarbejderne på én af læreruddannelserne. Et kriterie lyder: "Med afsæt i et ønske om, at medarbejderne oplever øget sammenhæng i arbejdet, tilstræbes det, at opgaverne fordeles, så man har få samarbejdsrelationer, og at disse strækker sig over længere tid". I det følgende vender vi nu blikket mod litteraturstudiet. De præsenterede typologier har ikke været styrende for analysen af litteraturen. Litteraturstudiet præsenteres under temaer, som er identificeret i den narrative syntese,

men i opsamlingen nedenfor krydsrefereres med brug af typologiseringen.

Temaer i litteraturstudiet

Sammenhæng som modstilling til "noget andet" En første tematisering, der kan rejses på tværs af forskningen, er en tendens til, at begrebet sammenhæng forstås som modstilling til noget eksisterende. Dette ses fx i komparative analyser af læreruddannelsesprogrammer, hvor der i diskussion af begrænsninger i de eksisterende programmer refereres til nye/mulige tiltag med mere sammenhæng (Korthagen, Loughran & Russell 2006; Russell, McPherson & Martin 2001).

"More successful programs reveal coherence among program elements and an emphasis on collaboration on several levels" (Russell, McPherson & Martin 2001, s. 37).

Vi vender tilbage til sidste del af citatet om samarbejde som vej til at skabe sammenhæng. Først aspektet med at sikre succes gennem sammenhæng. Succes forstås her som de studerendes forberedelse på skolens praksis, altså det arenaforbindende (type D i tabel 1), mens den evidens, der bygges på, handler om, at de studerende retrospektivt taler om, at de har oplevet læreruddannelsen som irrelevant og ikke brugbar (Russell, McPherson & Martin 2001, s. 41). Evidensen handler dermed om oplevelse af sammenhæng, mens løsningen argumenteres at være sammenhæng mellem programelementer. Samme type argumentation om sammenhæng som noget, der mangler, særligt relateret til det arenaforbindende, anvendes i en norsk empirisk undersøgelse:

Begrebet blev ofte anvendt uden nærmere betydningsmæssig indkredsning og **typisk stærkt normativt, med indlejrede positive værdimæssige konnotationer.**



”vi finder også at studentene i liten grad diskuterer autentiske situationer fra praksisfeltet når de er tilbage på campus” (Hovdenak & Wiese 2017, s. 179).

Endnu en måde, hvor sammenhæng anvendes som (positiv) modstilling, er i diskussion af, hvordan man kan udfordre den implicitte forståelse af undervisning som transmission i det, der kaldes traditionel læreruddannelse (Russell, McPherson & Martin, 2001, s. 39). Det fremhæves, at der er brug for reformprogrammer, hvor sammenhæng skabes via nytænkning af didaktikken (type B).

Tilbage til sidste del af citatet og reference til samarbejde som vej til at skabe sammenhæng. Dette diskuteres flere steder i forskningen, både samarbejde mellem læreruddannere (type F) (Peskin, Katz & Lazare 2009), og mellem læreruddannere og lærere (Williams 2014). Der henvises her til, at forskellige aktører bringes sammen med henblik på udvikling af fælles forståelse. Dette kan udspille sig både på uddannelsens

arena, og ved at aktører krydser arenaer. Williams (2014, s. 317) refererer til grænsekrydsning via samarbejde på tværs og henviser til professionelle læringsfællesskaber, hvor samarbejde kan afstedkomme en fælles grundforståelse af, hvad lærerstuderende bør lære.

Sammenhæng via den studerendes praktiske synteser

I en del studier henvises til de lærerstuderendes praktiske synteser, beskrevet som integration af kundskaber og praktiske færdigheder ud fra den mening, professionsudøveren tillægger en situation eller udfordring (Hatlevik & Havnes i Mausethagen & Smeby 2017). Der refereres på denne måde til de studerendes oplevelse af meningsfulde sammenhænge (type A) knyttet til integration af forskellige videns- og kundskabsformer (type E).

I flere af de norske referencer anvendes begrebet kohærens i stedet for eller sammen med sammenhæng. Hatlevik (2014, s. 39) redegør for kohærens-begrebet, og hvordan det inden for

nogle discipliner anvendes om modsætningsfrihed (konsistens) og inden for andre om mestring som mening, forståelse og håndterbarhed. Hun definerer (i sin ph.d.-afhandling) den forståelse af kohærens som oplevelse af meningsfulde sammenhænge, som der bygges videre på i 2017-udgivelsen. Det understreges, at denne måde at bruge kohærens ikke fordrer, at uddannelsens dele skal fremstå som modsætningsfri. Studerende kunne i princippet opleve meningsfulde sammenhænge på trods af forskellig tilgang på forskellige arenaer. Men oplevelse af sammenhæng bliver dog ofte knyttet til, hvorvidt de studerende anvender autentiske oplevelser fra praktik på campus. Hovdenak og Wiese (2017) fremhæver, at det arenaforbindende bidrager til, at de studerende udvikler professionel dømmekraft/phronesis, og Cuenca et al. (2011) anvender begrebet det tredje læringsrum til at diskutere, hvordan forskellige typer af viden og diskurs kan hybridiseres i mødet mellem arenaerne. Vi har forfulgt diskussion om kohærens

versus konsistens tilbage til ”Coherence, the Rebel Angel” (Buchmann & Floden 1992). Her fremhæves, at konsistens implicerer logiske relationer og fravær af modsætninger, mens kohærens tillader forskellige slags forbundethed.

”I fear that the call for program coherence comes out of the same longing for certainty, order and control [...] it may be appealing to think one could design programs to turn out model teachers or learners with the same reliability and precision that we can fabricate cars or refrigerators” (Buchmann & Floden 1992, s. 4).

Det konkluderes, at uddannelsesmæssig kohærens fordrer både mønstre og løse ender:

”there are fuzzy bits and dangling strands of experience and meaning, with outworn or thin patches being worked over or unraveled over time [...] educational coherence is found where students can discover and establish relations among various areas of sensibility, knowledge, and skill, yet where loose end remain, inviting a reweaving of beliefs and ties to the unknown” (ibid., s. 8).

Sammenhæng i relation til curriculum Den type sammenhæng, der oftest henvises til i litteraturen, handler om curriculum (type C). Hoban (2004) foreslår, at man i stedet for at diskutere alt det, der bør være i en læreruddannelses curriculum, burde diskutere, hvordan der kan linkes mellem elementerne. Ikke alle taler dog om kohærens som et ideal. Gibbons (2011) henviser til ”the incoherence of curriculum” og advarer mod at prøve at forene elementer, som ikke kan og skal forenes. Flere steder

kobles sammenhæng i curriculum til læreruddanneres arbejde med vision og uddannelsesforståelse. Hovdenak & Wiese (2017) taler om læreplansarbejdet, som en grundlæggende dimension i professionel læreruddannelse. Hammerness (2013) fremhæver, at mange programmer mangler en stærk fælles reflekteret vision, og at det er et problem, hvis studerende møder modsatrettede meldinger. Begge studier er fra Skandinavien, som har tradition for integreret læreruddannelse. I kontekster med postgraduate programmer kan der være ekstra udfordringer med links på tværs af fakulteter på universitetet (Hoban 2004).

Diversiteten inden for et underviserkollegium problematiseres dog også i norsk kontekst, hvor Hammerness (2013) fremhæver forskel mellem undervisere i undervisningsfag og pædagogik. Gore (2001) argumenterer for det afgørende i at overskride ideologiske forskelle, hvor nogle læreruddannere peger på, at lærerstuderende skal have en stærk faglig baggrund inden for deres fag, mens andre fokuserer på klasserumsledelse eller kompetence til at bruge uddannelsesforskning.

Sammenhæng som et samfundsmæssigt perspektiv

Som et sidste tema peges i en række studier på forbindelse mellem læreruddannelse og det omgivende samfund. Cochran-Smith (2003) fremhæver den store kompleksitet forbundet med vores i stigende grad multikulturelle samfund. Hun henviser til ”the coherence question” som spørgsmålet om, hvilken konsekvens dette bør have i læreruddannelsen. Er det et tema for særlige kurser eller en indlejret del i alle moduler? Det opsummeres, at der i stigende

grad er konsensus i forskningen om, at undervisning for social retfærdighed er et centralt mål i al læreruddannelse. Denne konsensus er dog ikke slået igennem i uddannelsens praksis i USA (Cochran-Smith 2003). Koshmanova (2006) taler om kulturel kohærens med reference til forskning fra en helt anden global politisk kontekst, nemlig casestudier blandt læreruddannere i ramme af den autokratiske og nationalistiske bølge i Ukraine. Men anbefalingen er i princippet den samme: Nødvendigheden af kulturel dialog og mål om lærerstuderende og elevs kritisk demokratiske dannelse til at agere i et multikulturelt samfund.

Sammenhængsforståelser i policy-dokumenter

Som beskrevet i undersøgelsens metodologi har vi anvendt både en kvantitativ og kvalitativ tilgang i analyserne af policy-dokumenter. I det følgende fremstilles først resultater af analyse af bekendtgørelsen om læreruddannelsen (BEK 2015) og dernæst resultaterne af en analyse af en ekstern evaluering af læreruddannelsen (Andersen & Hansen 2016).

Bekendtgørelse for læreruddannelsen En kvantitativ søgning (Mausethagen & Smeby 2017, s. 211) på begrebet sammenhæng i bekendtgørelsesten (BEK 2015) giver 94 hit, med 14 af uddannelsens fag repræsenteret. Desuden anvendes begrebet i de generelle prøvebestemmelser samt i mål for Lærerens grundfaglighed. Særligt samfundsfag markerer sig med 15 hit. Herefter følger madkundskab med 9, mens de øvrige hit fordeler sig i de repræsenterede fag. Optællingen bekræfter, at begrebet er ganske

centralt placeret ved både at være bredt og ofte anvendt.

I den kvalitative analyse henter vi som nævnt inspiration i Bacchi og Goodwins (2016) poststrukturelle policy-analyse. Bacchi og Goodwin udpeger en række tilgange til analyser af policy-dokumenter, hvoraf der i det følgende fokuseres på kategorisering og konstitueringer af: "problemer", "subjekter" og "objekter" (Bacchi & Goodwin 2016). Policy-dokumenter kan ifølge den poststrukturelle tilgang på forskellig vis fremstille de problemer eller den opgave, som styringstiltaget – fx i form af en bekendtgørelse – søger at løse. Man kan således spørge til, hvad det er for konstruerede problemer, som formuleringer om "sammenhæng" i bekendtgørelsen søger at løse? Disse formuleringer og anvendelsen af begrebet "sammenhæng" konstituerer en 'virkelighed', og det er denne virkelighedsforståelse, der søges fremstillet gennem denne delanalyse. Tilsvarende spørges der også til, hvorvidt og hvorledes anvendelsen af begrebet "sammenhæng" trækker på og konstituerer selvfølgeligheder i forhold til subjekter, fx studerende, og objekter, fx læreruddannelsen.

De kvalitative analyser viser, at begrebet sammenhæng hovedsageligt anvendes inden for den faglige ramme, som udgøres af de enkelte fag og moduler. Objektet (Bacchi & Goodwin 2016), der skrives frem, bliver således primært af fagdidaktisk karakter (type B). De øvrige typer er ikke repræsenteret. Dette fund står i kontrast til de empiriske analyser af læreruddanneres forståelse af begrebet, som orienterer sig mod de øvrige typer og faktisk slet ikke henviser til disse 'indre' fagdidaktiske forbindelser. Som illustration gives her blot et enkelt eksempel på, hvorledes begrebet sammenhæng

henviser til en 'indre' forbindelse mellem faglige felter inden for et modul eller et undervisningsfag. Eksemplet hentes fra et færdighedsmål i tysk:

"analysere sammenhænge mellem sprogsyn, sprogtileningsessyn og sproglig viden".

I de tilfælde, hvor sammenhæng viser ud over undervisningsfagets indholdsmæssige ramme, sker det hovedsageligt ved, at der henvises til samarbejdet med andre fag, fx i billedkunst:

"Visuel betydningsdannelse omhandler billedfremstilling i analoge og digitale medier såvel i faglige som tværfaglige sammenhænge".

Går vi tættere på formuleringerne om indre fagdidaktiske forbindelser, forsøger biologi og historie sig med at definere disse, i biologi således:

"økosystemer, herunder opbygning og omsætning af organisk stof, fødekæder og fødenet, væsentlige stofkredsløb [...] samt viden om, hvordan komplekse biologiske sammenhænge kan formidles gennem modeller og repræsentationsformer".

I historie findes formuleringen:

"Historisk overblik og sammenhængsforståelse omhandler samspillet mellem aktører og strukturer i historiske forløb [...] styrke forståelsen af at være historiskskabende og historiskskabende".

Ingen andre fag beskriver, hvori de 'indre' faglige sammenhænge nærmere består. Objektet sammenhæng fremskrives således som enten diffust eller særdeles omfattende og samtidigt

som noget selvfølgeligt.

I tilknytning til fremstillingerne af sammenhæng som objekt og problem/opgave i bekendtgørelsen fremskrives der også et subjekt (Bacchi & Goodwin 2016). Et subjekt – den studerende – som på forskellig vis skal kunne vide noget om og gøre noget med sammenhænge. En gruppe af fag skiller sig her ud; biologi, fysik/kemi, geografi og natur/teknologi anvender alle (med mindre variationer) formuleringen:

"begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning, der udvikler elevernes evne til at designe, anvende og vurdere modeller til forståelse af naturfaglige/geografiske/fysiske og kemiske/biologiske fænomener og sammenhænge".

Den studerende positioneres altså som et subjekt – en lærer – der kan undervise med garanti for, at eleverne opnår nogle ganske bestemte evner i forhold til indre faglige sammenhænge. Tilsvarende præciseringer af, hvad eleverne skal opnå, er ikke formuleret andre steder i dokumentet.

Ekstern evaluering

Læreruddannelsesreform 2013 er fulgt af flere eksterne undersøgelser, hvoraf Andersen og Hansen (2016) er den første. Disse må som nævnt anskues som policy-dokumenter, da de er politisk bestilt, knyttet til en bestemt reform, og med evalueringsspørgsmål formuleret af det politiske system. En søgning i dokumentet viser, at sammenhæng nævnes 42 gange. Baseret på en kvalitativ analyse med krydsreference til typologierne fremkommer et tredje billede, forskelligt fra bekendtgørelse og læreruddanneres refleksioner. Der

Lærerstuderende skal opleve sammenhæng i eksisterende praksisser, men samtidigt erkende den uundgåelige kompleksitet i såvel uddannelsen som professionens praksis.



er enkelte eksempler på A, C, E og F (i alt 9), men det dominerende billede er, at 16 hit handler om sammenhæng som arenaforbindende (D). Derudover er der 12 hit på type B, der ud over den indre fagdidaktiske forståelse, som i bekendtgørelsen, i høj grad handler om alignment mellem mål, indhold og prøver:

"sammenhæng mellem delprøverne [...] gennemsigtighed omkring bedømmelsesgrundlag" (ibid., s. 59).

"Der er ingen sammenhæng mellem praktikken, praktiklæreren og så den eksamen, man skal op i" (citat fra studerende; ibid., s. 62). Det eneste eksempel, der med god vilje kan karakteriseres som en A-anvendelse, findes sammen med en F-anvendelse:

"beslutning om at modulerne kunne tages i en vilkårlig rækkefølge giver store udfordringer for [...] sammenhæng i den enkelte studerendes forløb [...]

imødegå denne udfordring kræves et tæt samarbejde mellem fagets undervisere" (ibid., s. 9).

Det bliver dog i højere grad italesat som en strukturel udfordring end som oplevelse af mening. Der er et enkelt andet sted reference til undervisningsarbejde (F), med interviewcitater fra undervisere:

"det kræver øget indbyrdes samarbejde at skabe helhed mellem moduler og nå alle mål" (ibid., s. 45).

Mange hit på det arenaforbindende findes i afsnit om den politiske aftale (ibid., s. 19-20), hvor der gentagne gange står "sammenhæng med folkeskolen". D-anvendelsen indgår dog også i afsnit om studiestruktur: "institutionerne lægger vægt på, at der er sammenhæng mellem praktikens respektive niveauer og fagene på uddannelsen" (ibid., s. 11).

Det er i relation til det tværgående tema om en samfundsmæssig forklarings-

kontekst en interessant opsummering baseret på citat fra en historielærer:

"Det gennemgående træk er at almen dannelse blandt de interviewede opfattes som at handle om, at underviseren – uanset hvilket fag – er i stand til at sætte det faglige indhold ind i en bredere samfundsmæssig, historisk og kulturel sammenhæng" (ibid., s. 77).

For at verificere forskelle mellem den eksterne evaluering og de styrende dokumenter for læreruddannelsen har vi søgt i en række yderligere dokumenter. Herunder studieordningen for læreruddannelserne i VIA (version 2017, Aarhus). Denne type dokument med konkrete modulbeskrivelser er tættere på den enkelte læreruddanneres praksis end en juridisk formuleret bekendtgørelse, og det bliver derfor interessant, at forskellen bekræftes. I studieordningen nævnes sammenhæng 157 gange på i alt 311 sider. I langt de fleste tilfælde med de samme hit som i bekendtgørelsen.

Sammenhæng anvendes i en række forskellige og ikke klart definerede betydninger i diskussion af læreruddannelse, både blandt læreruddannere, i policy-dokumenter og i forskningslitteraturen.



Diskussion og perspektivering

Undersøgelsen af, hvilke forståelser af begrebet sammenhæng der kommer til syne i diskussioner af læreruddannelse – blandt danske læreruddannere, i policy-dokumenter og i forskningslitteraturen – peger opsamlende på følgende. Først og fremmest er det blevet tydeligt, at sammenhæng anvendes i en række forskellige og ikke klart definerede betydninger i diskussion af læreruddannelse, både blandt læreruddannere, i policy-dokumenter og i forskningslitteraturen. Der er ved sammenligning på tværs stor forskel på den dominerende anvendelse også i forskellige typer policy-dokumenter. Analysen har vist en tendens til, at de styrende dokumenter refererer til indre faglige sammenhænge, mens begrebet i en ekstern evaluering, knyttet til en reform, i høj grad anvendes med den arenaforbindende betydning. Den internationale forskning refererer også til det arenaforbindende, men ofte som sammenhæng mellem uddannelsens forskellige elementer. Her kan det

problematiseres, at argumentationen i nogle tilfælde er baseret på evidens om de studerendes oplevelse af sammenhæng eller manglende samme (Hatlevik 2014), mens løsningen argumenteres at være sammenhæng mellem programmelementer. Analyserne har om noget illustreret kompleksiteten. Hvis man taler om at skabe mere kohærens i læreruddannelsens curriculum, er der interessante nuancer alt efter, hvordan problemstillingen angribes. Her ser vi sammenstillingen af meningsfuldhed og spændinger interessant (Hatlevik 2014; Mausestagen & Smeby 2017). Som Buchmann og Floden (1992) formulerer det, så fordrer uddannelsesmæssig kohærens både mønstre og løse ender. Der vil kunne tænkes i en vifte af måder at understøtte de studerendes oplevelse af meningsfuldhed, og måske hænger indsatser, hvor man tænker sammenhæng som oplevet meningsfuldhed for studerende og undervisere, i virkeligheden tæt sammen? Baseret på den analytiske kobling mel-

lem kritisk policy-analyse, litteraturstudier og interview med læreruddannere kan der peges på vigtige opmærksomhedsfelter, når man diskuterer sammenhæng og læreruddannelse. Dels en analog pointe til tendensen fremhævet af Holen og Lehn-Christiansen (2017) i sundhedsuddannelse, nemlig at det arenaforbindende i policy-dokumenter fremhæves som en dominerende udfordring, der italesættes, som om et øget fokus herpå kan løse også andre udfordringer. Baseret på herværende studie kan tilføjes i nogle typer policy-dokumenter. Det arenaforbindende fremhæves fra politisk niveau i reformen, som det fremgår i dette citat: "Læreruddannelsens vidensbaseret og en praksisbaseret dimension. Der synes i forhold til den praksisbaserede del af vidensgrundlaget at være et betydeligt potentiale for 'mere folkeskole i læreruddannelsen' gennem øget samspil mellem professionshøjskoleundervisere og grundskolerne" (Forligskredsen 2012).

Det er vel derfor ikke overraskende, at der også er fokus på det arenaforbindende i evaluering af reformen. Men det er alligevel tankevækkende, at det arenaforbindende fylder så meget, og at tendensen til, at uddannelsens undervisere tænker sammenhæng som meningsgivende kollegialt samarbejde, ikke reflekteres mere. Her er det interessant, at samspil på tværs af arenaer i citatet henviser til personbåret kollegialt samarbejde (fremhævet) mere end til strukturer og tidsfordeling. Vi har også henvist til forskning om sammenhæng via lærende fællesskaber på tværs af arenaer. Sådanne forpligtigende samarbejder mellem læreruddannelse og skoler ser generelt ud til at kunne være meget givende. Men relationer på tværs af forskellige hverdagslogikker bliver ikke realiseret, endsiges bæredygtige, af sig selv. Det fordrer eksplicit fokus, og at lærere og læreruddannere agerer i nogle daglige organisatoriske betingelser, der giver gode muligheder for det.

Forskellen mellem de forskellige policy-dokumenter giver anledning til overvejelser om det krydspres, der er på underviserne. Den indre faglige sammenhæng som fremskrevet i bekendtgørelse lægger op til arbejde på et højt taksonomisk niveau med komplekst fagligt og fagdidaktisk indhold. Men samtidig er der intentioner om at udvikle arenaforbindende elementer i uddannelsen og at indgå i tætte samarbejder, som det forventes, at underviserne skal tage hånd om, uden at dette tilsyneladende er formuleret som en del af undervisningen i de forskellige moduler. Praksissamarbejde – og hvem der forventes at tage hånd om hvad – kan naturligvis være beskrevet i andre dokumenter, men uanset dette mener vi, at det er afgørende at få rejst disse diskussioner på uddannelsesstederne. En sidste pointe handler om et almindeligt, fagovergribende formål med læreruddannelse i form af den samfundsmæssige indlejring. Aktuelt rejses

fx også af kolleger i Aarhus temaer som FN's verdensmål for en bæredygtig udvikling, når der er mulighed for fælles at diskutere uddannelse. Denne type af sammenhæng i forhold til, hvad vi overordnet set vil med læreruddannelsen, og denne mere dannelsesmæssige forståelse, synes vi, det er svært at få øje på i de analyserede policy-dokumenter. Fortsatte diskussioner af, hvad vi skal og vil med læreruddannelse, kan være et trin til at få frembragt væsentlige, men tilsyneladende oversete eller implicite aspekter i og af læreruddannelsen. Der er som fremhævet af Gore (2001) brug for "cross-fertilization of ideas". Vi håber, at denne artikel gennem den eksplorative tilgang til identifikation af forskellige betydninger af begrebet sammenhæng både vil kunne tilbyde veje i sådanne dialoger mellem kolleger og med studerende og har vist behovet for yderligere analyser og begrebsudvikling på området. ♦

REFERENCER

Andersen, H.L. (2012). *Uddannelseskvalitet i en globaliseret verden*. Samfundslitteratur.

Andersen, T. & Hansen, M.E. (2016). *Evaluering af kompetencemålsstyring af læreruddannelsen*. Teknologisk Institut.

Bacchi, C. & Goodwin, S. (2016): *Poststructural Policy Analysis*. Palgrave Macmillan US, New York.

Bekendtgørelse om læreruddannelsen (2015). Nr. 1068. Lokaliseret d. 27.11.18 på: www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=174218.

Bjerg, H. & Staunæs, D. (2013). Tænketeknologier. Når forandringer består – projekter forgår. *Tidsskriftet Skolen i Morgen*, 16 (8), 4-6.

Bjerg, H. & Staunæs, D. (2014). *Læringscentreret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.

Braad, K. (2008). *Er teori praktisk? En historisk undersøgelse af teori, praksis og praktik i læreruddannelsen, med særlige nedslag i læreruddannelserne fra 1894 og 1966*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

Brew, A. & Mantai, L. (2017). Academics' perceptions of the challenges and barriers to implementing research-based experiences for undergraduates. *Teaching in Higher Education*, 22 (5), 551-568.

Buchmann, M. & Floden, R.E. (1992). Coherence, the Rebel Angel. *Educational Researcher*, 21 (9), 4-9.

Carlsen, B.B (2016). Frakobling af formål og indhold – en strukturel diskursanalyse af læreruddannelsens (LU13) sammenhængsforståelse. *Studier i læreruddannelse og profession* 1 (1), 55-74.

Cochran-Smith, M. (2003). The multiple meanings of multicultural teacher education: A conceptual framework. *Teacher Education Quarterly*, 30 (2), 7-26.

Cuenca, A. et al. (2011). Creating a "third space" in student teaching: Implications for the university supervisor's status as outsider. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1068-1077.

Forligskredsen bag læreruddannelsen (2012). Aftaletekst vedr. reform af læreruddannelsen, 1. juni 2012.

Frederiksen, L.L., Lund, J.H. & Beck, M. (2016). Uddannelsesforståelser i og af læreruddannelsen – en didaktisk refleksionsmodel. I: Frederiksen & Hedegaard (red.). *Veje til professionel udvikling – i læreruddannelse og lærerarbejde*, s. 13-52. Aarhus: Klim.

Gibbons, A.N. (2011). The incoherence of curriculum: Questions concerning early childhood educators. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36 (1), 9-15.

Gore, J.M. (2001). Beyond our differences – a reassembling of what matters in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52 (2), 124-135.

Grossman, P., Hammerness, K.M., McDonald, M. & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence – structural predictors of preceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 59 (4), 273-287.

Hammerness, K. (2013). Examining features of teacher education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57 (4), 400-419.

Hatlevik, I.K.R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger*. Ph.d. afhandling. Høgskolen i Oslo og Akershus.

Heggen, K. & Raaen, F.D. (2014). Koherens i lærarutdanninga. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98 (1), 3-13.

Heggen, K. & Smeby, J.C. (2012). Gir mest mulig samanheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96 (1), 4-14.

Hoban, G.F. (2004). Seeking quality in teacher education design: A four dimensional approach. *Australian Journal of Education*, 48 (2), 117-133.

Holen, M. & Lehn-Christiansen, S. (2017). Drømmen om sammenhæng. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 25, 25-35.

Holm-Larsen, S., Wiborg, S. og Winther-Jensen, T. (2005). *Undervisning og læring*. København: Kroghs Forlag.

Hovdenak, S.S. & Wiese, E. (2017). *Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning?* Idunn, 40 (2), 170-184.

Jones, T. (2013). *Understanding Education Policy – the 'four education orientations' framework*. Dordrecht: Springer.

Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.

Koshmanova, T. (2006). National identity and cultural coherence in educational reform for democratic citizenship. *Education, citizenship and social justice*, 1 (1), 105-118.

Lund, J.H. & Beck, M. (2016). *Uddannelsesforståelser i og af læreruddannelsen*. Forskningsrapport. VIA.

Lykke, N., Markussen, R. & Olesen, F. (2008). There are always more things going on than you thought! I: A. Smelik & N. Lykke (eds.), *"Bits of Life": Feminism at the Intersections of Media, Bioscience, and Technology*. Seattle: University of Washington Press.

Mausethagen, S. & Smeby, J. (red.) (2017). *Kvalificering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Morrison, C.M. (2016). Purpose, practice and theory: Teacher educators' beliefs about professional experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (3), 105-125.

Nielsen, B.L. & Mottelson, M. (2016). *Notat vedrørende afdækning af behov for efteruddannelse blandt læreruddannere*. Læreruddannelsernes Ledernetværk (LLN), internt udgivet.

Peskin, J., Katz, S. & Lazare, G. (2009). Curriculum, coherence and collaboration: Building a professional learning community among instructors in initial teacher education. *Teaching Educational Psychology*, 5 (2), 23-38.

Russell, T., McPherson, S. & Martin, A.K. (2001). Coherence and collaboration in teacher education reform. *Canadian Journal of Education*, 26 (1), 37-55.

Studieordningen for læreruddannelserne i VIA (2017). Aarhus. Link: www.google.dk/search?q=via+%C3%A6rerruddannelsen+studieordning+%C3%A6rerruddannelsen+i+aarhus&rlz=1C1GGRV_enDK751DK751&oq=via+%C3%A6rerruddannelsen+studieordning+%C3%A6rerruddannelsen+i+aarhus&aqs=chrome..69i57.15575j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Thingholm, H.B. (2015). *Didaktiske læremidler som kobling mellem teori og praksis i læreruddannelsen?* Ph.d.-afhandling. Aarhus: Institut for Uddannelsen og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Williams, J. (2014). Teacher Educator Professional Learning in the Third Space: Implications for Identity and Practice. *Journal of Teacher Education* 65 (4), 315-326.

SLUTNOTER

¹ For uddybning af det empiriske og metodiske grundlag i undersøgelserne om uddannelsesforståelser, se Lund & Beck 2016 og Frederiksen, Lund & Beck 2016.

² Teoretisk er denne type forbindelse behandlet i forskningsfeltet "nexus between research and teaching" (Brew & Mantai 2017).