

Fra universitetskandidat til gymnasielærer

En Bourdieu-inspireret analyse af lærersocialisering gennem det gymnasiale pædagogikum

Duch, Henriette; Rasmussen, Palle Damkjær

Published in:
Nordic Studies in Education

DOI (link to publication from Publisher):
[10.18261/issn.1891-2019-01-05](https://doi.org/10.18261/issn.1891-2019-01-05)

Publication date:
2019

Document Version
Accepteret manuscript, peer-review version

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Duch, H., & Rasmussen, P. D. (2019). Fra universitetskandidat til gymnasielærer: En Bourdieu-inspireret analyse af lærersocialisering gennem det gymnasiale pædagogikum. *Nordic Studies in Education*, 39(1), 53-68. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-2019-01-05>

General rights

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

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

Take down policy

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

Submission for Nordic studies in education

Forfattere: Henriette Duch, lektor, ph.d., VIA University College, og Palle

Rasmussen, professor, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet

Fra universitetskandidat til gymnasielærer. En Bourdieu-inspireret analyse af lærersocialisering gennem det gymnasiale pædagogikum.

Abstract

Den pædagogiske uddannelse til gymnasielærer i Danmark har en mere end 200 år gammel tradition. Uddannelsen kaldes pædagogikum, og den foregår i starten af ansættelsen som lærer, men efter afslutningen af den faglige kandidatuddannelse ved et universitet. En væsentlig dimension i uddannelsen er at socialisere universitetskandidater til at blive gymnasielærere. I denne artikel undersøger vi, hvordan denne socialisering foregår i de teoretiske dele af pædagogikum inden for fagene dansk, matematik og samfundsfag. På baggrund af et etnografisk inspireret studie analyseres ud fra Bourdieus sociologiske teori pædagogikums praksisformer og diskurser, således som det kommer til udtryk gennem undervisning og anvendelse af pædagogiske teorier samt forskning. På den baggrund diskuteres potentielle konsekvenser af pædagogikum i lyset af de gymnasiale uddannelsers formål.

Keywords: læreruddannelse, gymnasielærer, pædagogikum, Bourdieu

Pædagogikums udvikling

Gymnasielærere i Danmark er universitetskandidater uddannet i fag – som regel to – der indgår i gymnasiets fagrække. Til forskel fra grundskolens læreruddannelse indeholder universitetsfagene

som regel ikke et fagligt og fagdidaktisk indhold direkte rettet mod undervisning. Derfor skal universitetskandidater, når de fastansættes på et gymnasium, gennemgå en læreruddannelse, som kaldes pædagogikum. Det gymnasiale pædagogikum i Danmark kan betragtes som gymnasielæreres professionsuddannelse i lighed med lægers, præsters og juristers professionsrettede uddannelsesforløb efter endt universitetsuddannelse (Damberg, 2008).

Begrebet pædagogikum er anvendt om læreruddannelsen siden 1883 (Haue, 2005). Der indgår både en praktisk del, som består af undervisning under vejledning af erfarne gymnasielærere, og en teoretisk del, som består af kurser i almen didaktik og fagdidaktik (Kjeldsen, 1972, s. 161). Denne artikel beskæftiger sig hovedsagelig med de sidstnævnte kurser.

Pædagogikum har en lang historisk tradition tilbage fra 1800 med 'Seminarium Pædagogicum' for lærere ved de lærde skoler. Gennem den historiske udvikling kan man se diskussioner om det faglige indhold af uddannelsen, forholdet mellem den teoretiske læreruddannelse og praktisk vejledning på skoler samt adgang til pædagogikum og dimensionering i forhold til skolers behov for nye lærere (Appel, 1997).

I 1961 oprettedes 'faglig-pædagogisk kursus' med henblik på at give kandidater et bredere indblik i skolefagenes problemstillinger og undervisningsmetoder, end skolernes praktiske vejledere kunne give. Kursusundervisningen blev bl.a. varetaget af Undervisningsministeriets fagkonsulenter. Det fagdidaktiske kursus, et for hvert af de gymnasiale fag, stod centralt i overvejelser over ændringer af pædagogikum i de efterfølgende år. Der var diskussioner om, hvornår det fagdidaktiske kursus skulle placeres i det samlede pædagogikum for at sikre sammenhæng med den praktiske del af pædagogikum. I 1973 blev kurset placeret i midten af pædagogikum som et internatkursus. Inden da

havde et udvalg anbefalet, at bl.a. fagdidaktik i pædagogikum burde udvides (Kjeldsen, 1972). Sammenhængen mellem delene i pædagogikum har kontinuerligt været diskuteret som det ”*evige spørgsmål*” om, ”*hvordan man skal disciplinopdele eller integrere de pædagogiske sider af uddannelsen, og spørgsmålet er, hvordan man placerer faglige og pædagogiske dele af uddannelsen i forhold til hinanden*” (Paludan, 1978, s. 272).

På de to nye universitetscentre, som i 1970’erne blev oprettet i henholdsvis Roskilde og Ålborg, blev cand.mag.- eller cand.scient.-uddannelsen inden for gymnasierrelevante fag fra starten beskrevet som specifikt rettet mod gymnasiet og HF (Undervisningsministeriet, 1974; Undervisningsministeriet, 1975). Læreruddannelsen på Roskilde Universitetscenter, RUC, var normeret til tre et halvt år oven på den toårige basisuddannelse, mens læreruddannelsen på Ålborg Universitetscenter, AUC, var fire et halvt år efter en etårig basisuddannelse (Undervisningsministeriet, 1974; Undervisningsministeriet, 1975). Som en del af læreruddannelsen på RUC indgik faglig-pædagogiske moduler, som omfattede ”*teoretisk psykologisk-pædagogisk stof*” samt en praktikperiode kaldet et ”*jobmodul*”. Kriterierne for at bestå praktikken fulgte regelsættet for pædagogikum, mens de fagdidaktiske elementer var integreret i de faglig-pædagogiske moduler (Undervisningsministeriet, 1974). På AUC indgik en ”*pædagogisk dimension*” i gymnasielærerfagene, mens praktikken blev henført til regelsættet for pædagogikum (Undervisningsministeriet, 1975). Man kan forstå denne særlige konstruktion på universitetscentrene som et tiltag for at professionalisere læreruddannelsen til den gymnasiale sektor. Det viste sig dog vanskeligt at få ordningerne til at spille sammen med det eksisterende pædagogikum.

I en betænkning fra 1980 blev det foreslået, at *”de fagdidaktiske kurser udvides fra en halv til en hel uge for hvert fag”* (Dalland, 1981, s. 145). Kurserne skulle ligge midt i forløbet, fordi *”kandidaterne møder med en vis praktisk erfaring og visse teoretiske forudsætninger, og de kan udnytte deres fagdidaktiske viden under den resterende praktikundervisning og teoristudiet i uddannelsens sidste del”* (Dalland, 1981, s. 146). I en artikel fra samme periode blev der formuleret kritik af sammenhængen mellem den praktiske og teoretiske del af uddannelsen (Karlsen & Weber, 1985). Et af kritikpunkterne var manglende samspil mellem almen pædagogik og fagdidaktik, der *”er kraftig influeret af den pædagogiske teori”*, og praktikken, hvor *”de fleste [møder] skolestuen, som de kender den fra deres egen skoletid”* (Karlsen & Weber, 1985, s. 49). Der blev også peget på, at den opdelte styring af pædagogikum mellem Undervisningsministeriet, kursusudbyder og gymnasiale uddannelser var et problem, idet *”de tre dele [er] underlagt hver sin styring, og de koordineres ikke indholdsmæssigt”* (Karlsen & Weber, 1985, s. 51).

Det nuværende pædagogikum

Det fagligt-pædagogiske kursus har siden slutningen af 1990'erne (oftest) foregået som internatkurser på tre til fire dage (Rasmussen, 1998). Tidsligt er kurset placeret, så *”kandidaterne har haft lejlighed til at have observationstimer, har prøvet at undervise, og hvor de har deltaget i det første kursus i almen pædagogik”* (Rasmussen, 1998, s. 14). Kurset omhandler fagenes indhold og formål, ligesom *”Kurset skal bidrage til, at kandidaterne kan overføre generelle pædagogiske problemstillinger til det enkelte fags særlige traditioner, terminologi og undervisningspraksis”* (Rasmussen, 1998, s. 14). Ligeledes får kandidaterne *”lejlighed til at drøfte fagdidaktiske problemer med de tilstedeværende undervisere og ministeriets fagkonsulent i faget”* (Rasmussen, 1998, s. 14). Teoretisk pædagogikum har historisk oftest været organisatorisk adskilt fra universiteters undervisning og forskning i pædagogik og læring. En undtagelse er den periode, hvor

universitetscentre i Aalborg og Roskilde – som nævnt ovenfor – integrerede pædagogikum i cand.mag.- eller cand.scient.-uddannelsen inden for relevante fag. I 1998 gav

Undervisningsministeriet imidlertid en særbevilling til at etablere et videnscenter for forskningsbaseret gymnasiepædagogik og fagdidaktik ved Odense Universitet (Rasmussen, 1998, s. 14). Det blev til Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, som fra 2002 overtog administration af pædagogikum og de almindidaktiske kurser (Jensen, 2008). Instituttet blev senere en del af det nuværende Institut for Kulturvidenskaber.

Med pædagogikumordningen fra 2002 ses pædagogikum som en vekseluddannelse med intentioner om en tættere kobling mellem den praktiske og teoretiske del, idet ”*skolerne nu blev forpligtede på at skabe koblinger mellem teori og praksis*” (Damberg, 2008, s. 178). Fra dette tidspunkt pointeres det også, at pædagogikum er forskningsbaseret (Damberg, 2008; SDU, 2014). Formelt er det ministeriet, som godkender studieordningen for pædagogikum, mens de teoretiske kurser varetages i samarbejde mellem flere universiteter (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2013).

Pædagogikum gennemføres i sin nuværende form typisk på et år, hvor teoretisk og praktisk pædagogikum hvert udgør 20 ECTS-point (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2013). Desuden underviser kandidaten i egne klasser på en gymnasial uddannelse. Forløbet indledes med et tredagesmodul i ’almen didaktik’ i august, hvorefter der følger fem workshops (i hhv. september, oktober, november, december og marts). ’Almen didaktik 2’ er et tredagesmodul i marts eller april, mens der i januar afholdes et tredagesmodul i ’fagenes samspil’. Kandidater skal desuden inden for deres fag deltage i ’fagdidaktiske moduler’ (september til marts), som ”*bidrager til en socialisering og forankring i den faglige kultur*” (SDU, 2014). I maj afsluttes teoretisk pædagogikum med en skriftlig eksamen. Pædagogikum skal være en ”*samlet uddannelse*” med

”*progression*” (SDU, 2014), hvor fagdidaktik kan ses som centralt i forhold til at forbinde fagene med gymnasiets dannelsesopgave (Hobel, 2014).

Vejen ind i klubben

Pædagogikum er både en formel uddannelse og en adgang til en fastansættelse som gymnasielærer. Kandidaters forudsætninger for at undervise på gymnasiale uddannelser er forskellige både i forhold til alder og undervisningsmæssig erfaring, og pædagogikum finder sted i en livsperiode, der for mange er præget af karrieremæssig og familiær etablering. To kandidater beskriver pædagogikum som et hårdt indvielsesritual til jobbet som gymnasielærer:

Informant 1: *”Man kommer med i en klub. Det er ligesom sådan en, der skal spise skovsneglen for at komme med i hulen”.*

Informant 2: *”Når først man er igennem det hårde, så er man også inde”.*

Denne artikel omhandler dette forløb med at komme ’ind i klubben’ ud fra den teoretiske antagelse, at der foregår en socialisering gennem pædagogikum.

Det hårde ved pædagogikum beskrives af kandidater – med udgangspunkt i forskellige subjektive oplevelser – i balancen og prioriteringen mellem undervisning i kandidaternes egne klasser, undervisning i vejlederens klasser, hvor de observeres i undervisning, samt de krav, der ligger i det teoretiske pædagogikum. Teoretisk pædagogik er krævende indholdsmæssigt, det indebærer mange kursusdage væk fra familien, og det skal gennemføres sideløbende med undervisning på en gymnasial uddannelse. På det teoretiske pædagogikums moduler har kandidaterne et begrænset handlerum på moduler, som de må indordne sig under. En kandidat formulerer i en uformel samtale, hvorledes han indretter sig på dette handlerum, idet han har *”tillært sig at sidde og se interesseret*

ud og nikke lidt, selvom det ikke er interessant” (feltnote). En anden kandidat siger, ”at, man genoplever sin gymnasietid med at finde strategier, i forhold til at man ikke kan nå at læse det hele. Man vælger, hvornår man siger noget, og hvad man siger” (feltnote).

En ting er imidlertid, hvordan kandidaterne oplever og begår sig i pædagogikum. Et mere overordnet spørgsmål er, hvordan uddannelsen forsøger at kvalificere kandidaterne til undervisning i den gymnasiale sektor. Det er på den baggrund, vi spørger, hvorledes gymnasielærere socialiseres til undervisning i deres fag gennem pædagogikum. Empirisk besvares spørgsmålet ud fra undersøgelse af undervisnings- og arbejdsformer på det teoretiske pædagogikum, anvendelse af teorier og forskning på moduler, samt hvilken legitimering fagene tildeles i forhold til gymnasiale uddannelsers formål. Denne artikel er afgrænset til at omhandle workshop 5, almen pædagogik 2 og fagdidaktik i dansk, samfundsfag og matematik. Desuden bliver den del af pædagogikums socialisering, der foregår på den gymnasiale uddannelse gennem vejledning fra erfarne lærere, belyst ud fra kandidaternes skriftlige udtalelser fra den praktiske del af pædagogikum. De erfarne lærere betragtes som repræsentanter for både gymnasiale og faglige traditioner.

Artiklens primære teoretiske ståsted er Bourdieus teori om, hvorledes statens uddannelsessystem socialiserer gennem pædagogikum. På den baggrund analyseres undervisnings- og arbejdsformer, den eksplicitte anvendelse af teorier og begreber samt legitimering af fagene i gymnasial sammenhæng. Afslutningsvis diskuteres betydningen af forskelle mellem de fagdidaktiske moduler set i lyset af de gymnasiale uddannelsers formål. Først følger imidlertid en redegørelse for denne artikels teoretiske ståsted.

Teoretisk udgangspunkt

I vores forståelse af pædagogikums karakter og rolle henter vi især inspiration i Bourdieus teori om staten og dens centrale rolle i formningen af samfundet, herunder også af uddannelser. Bourdieu beskriver den moderne stats opkomst som en koncentration og monopolisering af symbolsk magt. Hermed distancerer han sig fra andre forståelser af staten, bl.a. den traditionelt marxistiske, som har fokuseret på statens monopolisering af den fysiske magt i kraft af f.eks. militær og politi. Han afviser ikke, at der i staten sker en koncentration af fysisk magt og økonomisk kapital (via formaliseringen af beskatning), men han ser koncentrationen af symbolsk kapital som det centrale (Bourdieu, 2014, s 207).

Koncentration af symbolsk kapital sker gennem langvarige historiske processer, hvorigennem staten gradvis bliver centrum for fastlæggelsen af principperne i den sociale orden. Staten bliver producent af klassifikationer, de symbolske former og kognitive strukturer, som ligger bag og skaber orden og forudsigelighed i menneskers omgang med hinanden og med institutioner og autoriteter. Bourdieu nævner som eksempel den statslige strukturering af tid via fastlæggelse af kalendere (Bourdieu, 2014, s 168). Det betyder ikke, at alle grupper, felter og interesser bliver harmoniseret, men statens symbolske magt regulerer samspillet mellem dem. Bourdieu taler om en *”metakapital, dvs. en kapital der muliggør, at man kan kontrollere alle andre kapitalformer”*, og at der i magtrelationer etableres en *”vekselkurs”* mellem sådanne kapitaler (Bourdieu, 2010a, s. 131).

Koncentrationen af symbolsk kapital i og omkring staten har samtidig karakter af en universalisering. De klassifikationer og kulturer, som staten producerer og opretholder, præsenteres som almengyldige, fælles og tilgængelige for alle samfundets borgere, men reelt er de udtryk for en monopolisering af symbolsk magt. *”This culture, which appears to unite but in reality divides, is one of the great instruments of domination, since there are those who have the monopoly of this*

culture, a terrible monopoly since this culture cannot be criticized as being particular” (Bourdieu, 2014, s. 99).

Skolesystemet er en af de samfundsinstitutioner, hvor statens symbolske kapital kommer til udtryk, og hvor dens overgribende klassifikationer opretholdes og udbredes blandt borgerne. Bourdieu omtaler uddannelsessystemer som *”a classification machine”*, hvori lærere spiller en central rolle (Bourdieu, 1996b, s. 52). Bourdieu mener, at studerende på grund af uddannelsessystemets indretning vælger forståelsesformer og strategier, som er i overensstemmelse med lærernes: *”Such a pedagogic organization tends, more or less by omission, to get students to use strategies homologous to those of their teachers”* (Bourdieu, 1996b, s. 100). Han beskriver også skolesystemet som et kæmpestort institutionelt overgangsritual (Bourdieu, 2014, s. 183), hvor man gennem forskellige faser bliver indført i og gjort indforstået med samfundets sociale hierarkier.

Gymnasiet er et godt eksempel på sammenhængen mellem statens symbolske magt og skolesystemet. Historisk har gymnasiet netop præsenteret sig som almendannende, som udtryk for samfundets fælles kultur og for almene menneskelige egenskaber, samtidig med at det indtil for nylig kun har været tilgængeligt for et mindretal af unge (Hansen, 1986; Undervisningsministeriet, 1998; Haue, 2004).

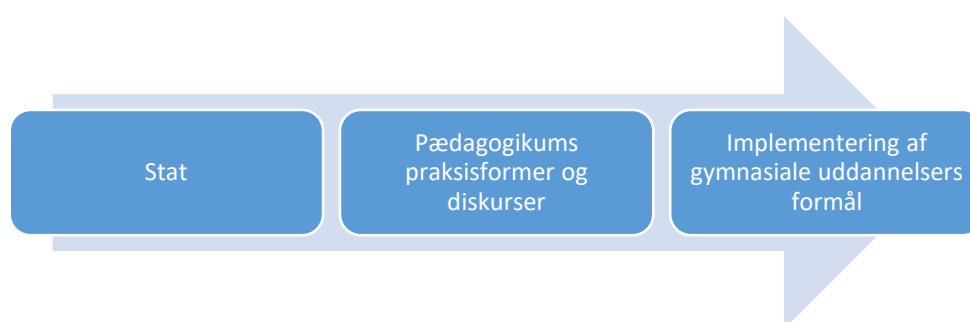
På baggrund af Bourdieus teori kan pædagogikum forstås som et udtryk for en statsligt reguleret uddannelse, der er etableret som en praksisform, se figur 1. Pædagogikum er en udvikling af undervisningskompetence, men samtidig en indføring i den kultur og de klassifikationer, som er institutionaliseret i gymnasiets faglighed og pædagogik. Pædagogikum er et overgangsritual for lærere, som skal varetage overgangsritualer for elever. Valget af undervisnings- og arbejdsformer

samt det indhold, som der undervises i, ser vi i denne artikel som afgørende for, hvorledes kandidater senere underviser i deres fag på gymnasiale uddannelser.

Pædagogikums praksisformer, som de kommer til udtryk i workshops, almenpædagogiske moduler og fagdidaktiske moduler, er delvis forskellige, fordi de afspejler diskurser omkring det enkelte fag. Disse diskurser kommer til udtryk dels i undervisnings- og arbejdsformer, dels i form af teorier og forskning, der eksplicit refereres til, og som begrunder måder at undervise på. Endelig kommer diskurser til udtryk gennem formuleringer af fagenes legitimering i gymnasial undervisning.

Faglig viden om fagene og deres pædagogik, fx fag som dansk, samfundsfag og matematik, kan betragtes som kapitaler, der sættes i relation til hinanden og har forskellig funktion i forhold til de gymnasiale uddannelsers formål. Fagenes traditioner for udvalg af indhold, lærebøger og fagdidaktik er rammer og klassifikationer, som kandidaterne til en vis grad må tilpasse sig i deres undervisning (jf. Bourdieu, 1996a).

Figur 1: Teoretisk model for pædagogikum som overgangsritual



Aktører på pædagogikum har forskellige positioner i et spændingsfelt mellem på den ene side Undervisningsministeriet og på den anden side gymnasiets elever og den praktiske hverdag på de gymnasiale uddannelser. De konkrete aktører på kurserne er følgende: På de almene pædagogiske kurser findes kursusledere, der er erfarne undervisere ansat som eksterne lektorer på Syddansk

Universitet. Desuden bidrager forskere med oplæg. På de fagdidaktiske kurser er kursusledere udpeget af de ministerielt udpegede fagkonsulenter. Fagkonsulenterne medvirker selv, og derudover medvirker forskere og erfarne gymnasielærere. Aktørernes handlerum er begrænset af deres formelle roller og deres roller som tæt på ministeriet eller på den gymnasiale praksis. De enkelte moduler i pædagogikum ser vi som symbolske rum, hvor magtrelationer kan komme til udtryk gennem valg og fravalg af undervisnings- og arbejdsformer samt gennem referencer til pædagogiske teorier og forskning.

Design og metode

Artiklens empiriske grundlag er data fra observationer på workshop 5 (1 dag), almen didaktik 2 (internat over tre dage) og fagdidaktiske moduler i dansk, matematik og samfundsfag (internater over tre dage) i foråret 2017.¹ Observatøren har ud over tilstedeværelse i modulers program deltaget i uformelle dele af moduler såsom måltider og pauser (Kristiansen & Krogstrup, 2015). Feltnoterne er nedskrevet løbende både som gengivelser af formelle aktiviteter og af samtaler med de nævnte aktører og kandidater. Desuden er der indsamlet dokumenter i form af undervisningsmateriale, kursusbeskrivelser og dias fra oplæg.

I forbindelse med hvert modul er der gennemført et fokusgruppeinterview med kandidater.

Grupperne var sammensat, så der medvirkede kandidater fra forskellige gymnasiale uddannelser.

Disse fem interviews er transskriberet (Bloor, 2001). Efterfølgende er der fra kandidaterne

¹ Data er indsamlet af Henriette Duch. Moduler i matematik og samfundsfag foregik de samme dage, hvorfor observationer i matematik foregår fra dag 1 og frem til dag 2 kl. 12.15 og observationer i samfundsfag fra dag 2 kl. 13.45 til afslutningen.

indsamlet eksempler på de skriftlige udtalelser, som det praktiske pædagogikum afsluttes med.²

Udtalelsernes indhold er i analysen kategoriseret ud fra syv kategorier: relation til elever, relation til kolleger, undervisningsfærdigheder, deltagelse i skolen som organisation, karakteristik af læreren som person, det faglige niveau samt it.

Pædagogiske begreber i pædagogikumudtalelser

Det fremgår af lovgrundlaget for pædagogikum, at formålet med uddannelsen er opnåelse af undervisningsfærdigheder, kendskab til skoleformer samt skolen som organisation (Undervisningsministeriet, 2013).³ De skriftlige udtalelser fra kandidaters praktiske pædagogikum viser, at disse udtalelser særligt omhandler undervisningsfærdigheder, og at det almindidaktiske er i centrum, mens fag og det fagdidaktiske kun fremgår i meget begrænset omfang. Der anvendes mange forskellige begreber fra almen didaktik, fx undervisningsdifferentiering, klasserumsledelse, progression og spørgeteknik til at karakterisere kandidaters undervisning, og det er således almindidaktikkens klassifikationer, der fremstår som centrale i kraft af deres fylde i udtalelser. De skriftlige udtalelser kan således tyde på, at almen didaktik har en højere 'vekselkurs' end fagdidaktik. Imidlertid kan denne relation mellem fagdidaktik og almen didaktik nuanceres gennem analyser af det teoretiske pædagogikum, som nedenfor tematiseres.

Undervisnings- og arbejdsformer på moduler i teoretisk pædagogikum

I det følgende afsnit analyseres praksisformer i teoretisk pædagogikum i form af undervisnings- og arbejdsformer først på workshop 5 og almen didaktik 2 og efterfølgende på tre fagdidaktiske

² Udtalelser er indsamlet pr. e-mail. 8 af 25 kandidater, som deltog i fokusgrupper, har sendt deres udtalelse. Idet nogle kandidater har flere af fagene, indgår der i analysen udtalelser fra 3 med dansk, 4 med matematik og 3 med samfundsfag.

³ Lovgrundlaget fra 2013 anvendes, da det er gældende ved indsamlingen af data.

moduler. På den baggrund peger vi på, hvorledes der ud fra en teoretisk betragtning kan tales om forskellige diskurser på modulerne.

Undervisningen på workshop 5 (se figur 2) varetages af en kursusleder, og en stor del af dagen arbejder kandidaterne i grupper med aktionslæring og inddragelse af cases, metoder, som er beskrevet i en af grundbøgerne på uddannelsen (Beck, 2016). Der arbejdes sidst på dagen i matrixgrupper og med en gruppekonstellation dannet i situationen. Der er tre gange kortvarigt plenum, hvor nedskrivning af refleksioner indgår to gange, og desuden er der oplæg fra kandidaterne. Praksisformen er således som formuleret i studieordningen ”*baseret på kandidatens egne bidrag*” (SDU, 2014). Studieordningen definerer ikke, hvad der forstås ved undervisnings- og arbejdsformer, men vi antager, at undervisningsformerne fx er foredrag, oplæg og mere dialogisk holdundervisning, mens arbejdsformerne omhandler de aktiviteter, kandidaterne bedes om at udføre, fx summemøder, gruppearbejde og skriveøvelser.

Figur 2: Aktør samt undervisnings- og arbejdsformer på workshop 5



Almen didaktik 2 adskiller sig i sin form fra workshop 5, idet det er et internatkursus over tre dage med temaer som læringsteori, dannelse og den professionelle lærer. På kursusstedet befinder sig tre hold, der hver har en kursusleder. Tre gange i løbet af kurset foregår aktiviteter på tværs af hold jf. figur 3. To af gangene i forbindelse med oplæg fra forskere og en gang med et oplæg fra en af de tre kursusledere, som efterfølges af et gruppearbejde på tværs af hold. Diskursen markeres af

kursuslederne, idet de på de enkelte hold introducerer forskeroplæg og kontekstsætter efter oplægget. Forskere er således 'gæster', der bidrager med et forskningsperspektiv på modulets indhold. Der anvendes forskellige arbejdsformer: gruppearbejde, pararbejde, aktionslæring, CL-øvelser, matrixgrupper og plancher som opsamling på kandidaternes opgaver. Selvom oplæg står mere centralt i almen didaktik 2 end i workshop 5, arbejder kandidaterne også selvstændigt en væsentlig del af modulet. Herved adskiller denne del af pædagogikum sig fra de fagdidaktiske kurser, som i det følgende analyseres.

Figur 3: Aktører samt undervisnings- og arbejdsformer på almen didaktik 2



De fagdidaktiske moduler

De fagdidaktiske moduler har fælles formål og indhold (SDU, 2014; 2017). I studieordningen hedder det om undervisnings- og arbejdsformer på de fagdidaktiske moduler, at: *"Modulerne tilrettelægges i et samarbejde mellem ministeriets fagkonsulenter, faggruppeledere og uddannelseschef således, at der skabes nær forbindelse mellem de fagdidaktiske moduler, almendidaktikken og kandidatens praktiske pædagogikum, og således at modulerne støtter kandidatens udvikling mod 'den reflekterende praktiker'. Det sker bl.a. ved at inddrage og perspektivere almendidaktiske forståelser og cases m.m. fra kandidatens undervisning på skolen."*

Dette citat er medtaget af to grunde. For det første ekspliciteres tre aktørers roller – fagkonsulenter, som er ministerielt ansatte, faggruppeledere – hvilket i praksis må forstås som kursusledere på

modulet – og uddannelseschefen, som er ansat på SDU. Teoretisk kan disse aktører forstås som forskellige led i den statslige styringskæde, som skal sikre, at undervisningen lever op til statens ønsker, både hvad angår fagenes roller og pædagogikken. For det andet ekspliciterer citatet, at modulet skal skabe sammenhæng mellem almen didaktik, fagdidaktik og praktisk pædagogikum. Med Bourdieus begreb kan studieordningen forstås som en statslig metakapital, som formelt definerer vekselkursen mellem de potentielt forskellige diskurser. Ligeledes definerer studieordningen 'reflekterende praktikere' som en overordnet kvalitet i forhold til de forskellige moduler og deres diskurser. Der foreligger dog ikke en eksplicit definition af begrebet reflekterende praktiker i studieordningen, fx i form af en henvisning til en teori. Det viser sig, at aktører på de tre moduler i praksis fortolker studieordningen forskelligt.

På det fagdidaktiske modul i samfundsfag arbejdes to gange i løbet af programmet med workshops, hvor kandidater kan vælge mellem flere indholdsmæssige områder. Der er oplæg fra forskere, fra fagkonsulenten og en erfaren samfundsfagslærer foruden kursusledere, men kandidaterne arbejder i højere grad end på de øvrige fagdidaktiske moduler selvstændigt, og kandidaterne indgår i dialoger med oplægsholdere. Der anvendes matrixgrupper flere gange, korte drøftelser med sidemakker, cases i gruppearbejder og præsentationer på plancher.

Det fagdidaktiske modul i matematik indeholder relativt lange oplæg på mellem 30 og 90 minutter fra to forskere, fagkonsulenten og kursuslederne. Under oplæg er der til tider indlagt korte summemøder, og kandidaterne stiller enkelte spørgsmål. Under oplæg fra en erfaren matematiklærer inddrages forskellige former for opgaver til kandidaterne såsom beregninger, paropgaver og summemøder. Af programmet fremgår to gruppearbejder på 30 minutter.

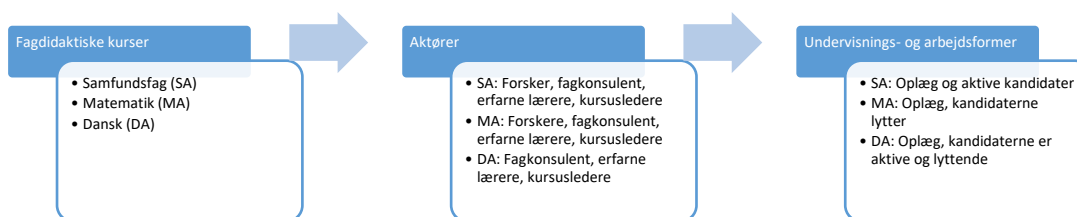
Undervisnings- og arbejdsformen i det fagdidaktiske modul i dansk minder om modulet i fagdidaktik i matematik. Formen markeres gennem et udsagn som ”*spørg gerne ind i pauserne*”, hvilket signalerer, at det ikke skal gøres undervejs. Det gøres ligeledes klart, at formen er oplæg kun afbrudt af øvelser, som der ikke samles op på. Det forventes, at kandidaterne har læst, så tekster gennemgås ikke, siges det. Faget fremhæves gennem introduktionen, da kandidaterne skal præsentere sig som litterære personer, de kunne være. Der er i modsætning til på de øvrige moduler ikke oplæg fra forskere, men oplæg fra fagkonsulenten, kursuslederne og erfarne gymnasielærere. Der er oplæg på fx 45 minutter afbrudt af summeøvelser, refleksionsopgaver eller cooperative learning-inspirerede aktiviteter, der er flere gruppearbejder på 30-60 minutter, workshops og fremstilling af plancher, konkurrencer, kreative aktiviteter mv. I løbet af oplæggene stilles der få kursistspørgsmål.

Fra undervisning på pædagogikum til gymnasial undervisning

De beskrevne undervisnings- og arbejdsformer peger på, at kandidaterne socialiseres forskelligt gennem workshop 5, almen didaktik 2 og de fagdidaktiske kurser. Der kan tales om forskellige diskurser og handlingsrum, som illustreres i figur 4. I workshop 5 arbejder kandidaterne mest selvstændigt, mens det fagdidaktiske modul i matematik primært er baseret på lytning. Ligeledes inddrages forskeroplæg i forskellig grad, mest i almen didaktik 2, mens der ikke er forskeroplæg på det fagdidaktiske modul i dansk og workshop 5. Som tidligere nævnt kan man teoretisk sige, at handlerummet i studieordningen defineres som en metadiskurs, men i modulerne fremstår forskellige diskurser for kandidaterne, i forhold til hvorledes de kan betragtes som nye lærere. Hvor kandidaterne på workshop 5, almen didaktik 2 og fagdidaktik i samfundsfag er aktive deltagere, er de i højere grad positioneret som lyttende i fagdidaktik i dansk og matematik. Her definerer

fagkonsulenter, kursusledere og erfarne lærere handlingsrum og diskurser i højere grad end kandidaterne.

Figur 4: Aktører samt undervisnings- og arbejdsformer på fagdidaktiske kurser



Ud fra Bourdieus teori kan man sige, at kandidaterne gennem pædagogikum får indpodet de objektive strukturer, forstået som faglige og pædagogiske traditioner, de skal reproducere som lærere. Når kandidater skal undervise på de gymnasiale uddannelser på baggrund af moduler i pædagogikum, har de erfaret en betydelig variation mellem praksisformerne inden for undervisnings- og arbejdsformer, mens den fælles ramme eller symbolske vekselkurs, som studieordningen i princippet fastlægger, kan fremstå utydelig.

Det skal dog huskes, at kandidaternes erfaring med undervisnings- og arbejdsformer kommer både gennem det teoretiske og det praktiske pædagogikum. Sandsynligvis står de praktiske erfaringer stærkest, og indholdet i pædagogikumudtalelserne (som beskrevet ovenfor) kan tyde på, at almindidaktiske overvejelser har stået centralt i vejledning fra erfarne gymnasielærere på institutionen. Det fremgår imidlertid også af udtalelser, at relationen til eleverne anses som central, ligesom variation, rammesætning, sekvensering, elevaktivering og feedback står centralt i undervisnings- og arbejdsformer. I udtalelser fremhæves det desuden som positivt at være pædagogisk interesseret. Selvom studieordningen kan betragtes som en metakapital, har de

fagdidaktiske moduler forskellig praksis. Det tydeliggøres i modulernes anvendelse af teorier og forskning, som vi nu ser på.

Inddragelse af teorier og forskning

I workshop 5 arbejdes med vejledningsteorier og læringsteorier, hvilket både fremgår af kursusplaner og observationer. De forskellige teories relation til hinanden formuleres ifølge observationer ikke på modulet, men man kan forstå det således, at workshoppens undervisnings- og arbejdsformer fremhæver selvstændige og aktiverede arbejdsformer, ligesom handlinger fremstår centrale i kraft af arbejdsformen aktionslæring, som netop fremhæver handling. Dette ligger mere i forlængelse af nogle af modulets teorier end af andre.

I almen didaktik 2 er observeret et forskeroplæg om læringsteori, hvor forskellige læringsteories styrker og begrænsninger præsenteres. Det pointeres, at *”teorier ikke er tekniske anvisninger”*, *”at de kan anvendes til mest effektiv brug af midler”*, og at *”læring flytter fokus hen mod individet”* (feltnoter). Ligeledes kategoriserer forskeren nogle af de tilgange til læring, som kursuslederen har introduceret, som *”hjælpeteorier”* frem for egentlige læringsteorier. Forskningsoplægget kan således teoretisk ses som repræsenterende en anden diskurs end kursuslederens, og det rejser spørgsmålet om, hvorledes aktørernes diskurser står over for hinanden. Observationer peger på, at der bliver parallelle diskurser, hvis magtrelation ikke er afklaret, selvom begrebet hjælpeteorier direkte udfordrer kursuslederens forståelse. Modulets andet forskeroplæg omhandler fremtidens gymnasielærer. Det fremgår, at en lærer skal mestre klasseledelse. Ligeledes fremhæves motivation, og feedback og at *”samarbejde er centralt, den privatpraktiserende lærer er stendød i forhold til at løse de komplekse opgaver”* (feltnoter). Oplægget indeholder således normer for professionen som

gymnasielærere, hvilket teoretisk kan ses som en diskurs for, hvorledes gymnasielærere bør undervise.

Indholdet i modulet har ifølge programmet temaer som ”*Undervisnings- og læringsteori*”, ”*dannelse*”, ”*Almen- og fagdidaktik i relation til dannelse, studieforbereelse og læreprocesser*” samt ”*Den professionelle lærer og lærergerningen*”. Flere gange henviser kursuslederen til andre forskere end dem, som afholder oplæg. Set som en helhed kan modulet forstås således, at gymnasielærere på baggrund af teoretisk viden skal anvende læringsteorier, tænke dannelse som et mål for deres undervisning og blive professionelle både gennem teoretisk viden og et samarbejde med kolleger. Mulige valg af teorier og forskning samt anvendelse heraf præsenteres imidlertid forskelligt af forskerne og kursuslederen.

Samfundsfag

Af kursusplanerne for de fagdidaktiske moduler i samfundsfag, dansk og matematik fremgår det, hvorledes der i litteraturen indgår forskning relateret til fag og til fagdidaktik samt litteratur, som er mere anvendelsesorienteret formidling i relation til gymnasial undervisning. Der er således forskellige tilgange til forskning vedrørende gymnasieundervisning i spil. I det følgende fokuserer vi på, hvordan forskning indgår i den observerede undervisning.

På modulet i fagdidaktik for samfundsfag er der til forskel fra workshop 5 og almen didaktik 2 foretaget en eksplicit formulering af en teoretisk position. Bag tilrettelæggelse af det fagdidaktiske modul i samfundsfag ligger ifølge kursuslederen Vygotskys teori om ’nærmeste udviklingszone’ og ’stilladsering’ foruden Qvortrups tilgang til kompetencer, som bygger på Batesons teori om forskellige former for læring. På den baggrund bygger modulet endvidere på, at faget skal arbejdet

med, hvad Klafki kalder epokale nøgleproblemer; at faget, når der arbejdes deduktivt, skal bygge på Ziehes begreb god anderledeshed, og at kandidater i modulet først skal arbejde med stoffet for efterfølgende at erkende. Dette knytter an til Piagets teori om 'kognitive skemaer' og Vygotskys teori om 'stilladsering', siges det. Modulet har ifølge en kursuslederen en historisk tradition for denne tænkning, og traditionen er videreudviklet i samarbejde med en forsker og uddannelseschefen for pædagogikum. Kursusledere fortæller, at de kender teorierne fra dels deres eget pædagogikum, dels fra sociologi, som indgår i samfundsfag. Der kan ses en sammenhæng med valget af den teoretiske position og de tidligere beskrevne undervisnings- og arbejdsformer på modulet. Teoretisk kan modulet derfor betragtes som én diskurs for socialisering af kandidaterne til, hvorledes de skal praktisere deres undervisning og dermed overtage disse historiske traditioner for faget.

I modulets undervisning indgår som nævnt også et forskeroplæg om fagets didaktik, og kursusledere nævner en række andre referencer til begreber fra almen didaktik. Teoretisk kan man sige, at faget legitimeres ud fra Klafkis dannelsesteori om skolens arbejde med epokale nøgleproblemer, en teori, kandidater gøres bekendt med i almen didaktik 2. I den forstand er der overensstemmelse mellem metadiskursen i studieordningen og fagets eksplicit formulerede diskurs, idet modulet begrundet sine undervisnings- og arbejdsformer med indhold fra almen didaktik 2 og på den baggrund markerer en diskurs for undervisning i samfundsfag på gymnasiale uddannelser.

Matematik

På modulet i fagdidaktik i matematik legitimerer en kursusleder faget ved at henvise til 2005-reformen, hvor matematik markeres som "*et almen dannende fag*". Dette skyldes ifølge kursuslederen et nyt tiltag indført med reformen, almen studieforberedelse, hvor matematiklærere får behov for at forklare andre, hvad matematik kan anvendes til. Man kan forstå legitimeringen

således, at det tidligere ikke har været klart for andre fag, hvorledes matematik kan anvendes i relation til gymnasiale uddannelsers formål.

Flere ting indikerer, at fagets diskurs er i forandring. Det fremgår fx, når en kursuslederen udtaler, at modulet har til opgave at lære kandidater regelsættet at kende, og *”kandidaterne skal give viden tilbage til systemet”* (feltnoter). En kandidat formidler samme forståelse i en pause, hvor vedkommende taler *”om paradokset i at skulle lære traditionen at kende af sine vejledere på skolen og samtidig lære det nyeste på kurserne og bringe det hjem. Hvordan balancerer man mellem de to, og hvad er det nye lige nu? Hvorfor er det kandidaterne, som skal bygge den bro?”* (feltnoter).

Fagkonsulenten nævner senere på modulet, at der i den politiske aftale om den kommende gymnasiereform fra august 2017 er en særlig opmærksomhed på matematik og fagets udfordringer. Det fremgår også af læreroplæg på modulet, at muligheden for elektroniske beregninger i faget gennem CAS, Computer Algebra System, er ny for kandidater og i faget og derfor kan ses som en ny diskurs. For som en oplægsholder siger: *”Hvis I ved, hvordan man får elever til at have papir og blyant med, så ... latter”* (feltnoter). Udtalelsen forstås som en reference til, hvorledes der tidligere blev undervist i matematik. Teoretisk betragtet bliver modulet som helhed et handlerum for flere nye diskurser i faget.

På modulet indgår mange forskellige pædagogiske og didaktiske begreber i oplæg fra forskere, fagkonsulenten, kursuslederen og en erfaren gymnasielærer. Fagkonsulenten præsenterer sit teoretiske ståsted som konstruktivisme byggende på teorier af Luhmann og Bateson. Hun udtrykker også sin norm for, hvorledes undervisning skal være: Det skal give mening, det er ikke godt med for mange sekvenser, lærerne skal ikke udstille elever, og eleverne skal kende deres rolle. Man kan imidlertid ikke på samme måde som i samfundsfag tolke, at der teoretisk er tale om én diskurs

forankret i almen didaktik, der knytter an til en entydig legitimering af faget. I stedet kan modulet forstås som udtryk for potentielt forskellige diskurser i den statslige styringskæde, i lyset af at der politisk ønskes implementeret en ny diskurs i matematik, som det er kommet til udtryk i den politiske aftale bag gymnasiereformen (Regeringen m.fl., 2016). Denne diskurs formidles af fagkonsulenten, som også er iværksætter af et nyt initiativ for pædagogisk efteruddannelse af matematiklærere. Tættere på praksis i gymnasiale uddannelser arbejdes med forandringer af faget gennem fx implementering af CAS. Pædagogikum kan på den baggrund teoretisk betragtes som et symbolsk rum, hvor flere led i den statslige styringskæde på forskellige områder arbejder med fagets udfordringer, og hvor flere diskurser er til stede samtidig i form af forskellige aktørers forskellige og mangfoldige begrebslige og teoretiske referencer. Der kan ikke som i samfundsfag udledes en teoretisk position i forhold til metadiskursen i studieordningen, men der næves forskellige elementer fra almen pædagogik i pædagogikum. Set i lyset af modulets undervisnings- og arbejdsformer, hvor kandidaterne i høj grad forventes at lytte, kan det ud fra denne artikels teoretiske grundlag siges, at kandidaterne socialiseres til at reproducere parallelle diskurser både i relation til valg af undervisnings- og arbejdsformer og i relation til fagets legitimering.

Dansk

I det fagdidaktiske modul i dansk udtrykker fagkonsulenten en helt anden praksisform for faget end den, der er observeret i matematik og samfundsfag. I introduktionen til modulet siger fagkonsulenten: *”Tillykke med faget, som er det bedste, det sjoveste, og det største i forhold til stofmængden. Man kan undervise i stort set alt”* (feltnoter). Praksisformen legitimeres af fagkonsulenten med, at når læreren brænder for faget, får det betydning for eleverne. Teoretisk kan det siges at definere en diskurs for faget om, at det skal opleves som vigtigt: *”Egne interesser bør have stor betydning, når man underviser (...). Eleverne kan mærke, at det er noget, man brænder*

for” (feltnoter). En lignende praksisform formuleres af en kursusleder, der *”tilslutter sig, at man skal tage udgangspunkt i egne interesser, man skal tage udgangspunkt i det personlige, ikke det private. De [dvs. eleverne] skal mærke, vi synes, det er fedt at undervise i [dansk]”* (feltnoter). En kursusleder forankrer dansk i, hvad vi teoretisk har kaldt metadiskursen i studieordningen, idet vedkommende siger, at faget har *”dannelse som mål”* (feltnoter). På et andet tidspunkt omtaler en kursusleder faget *”som et samtidshistorisk dannelsesfag”* (feltnoter). En kandidat bemærker denne diskurs og fremhæver en kursusleders udtalelse om, at man skal *”læse tekster i faget med henblik på at være menneske, at forstå mere af det, der er rundt omkring en”* (feltnoter).

Trods denne eksplicitte og lidt anderledes legitimering af faget, formuleres praksisform og diskurs ikke på samme måde som i samfundsfag gennem en teoretisk placering, selvom der i løbet af modulet er mange forskellige referencer til begreber og teorier fra almen didaktik. Referencer til de almene kurser defineres eller forklares ikke. Der kan ikke umiddelbart ses én diskurs i relationen mellem de ovennævnte undervisnings- og arbejdsformer, terminologien fra almen didaktik og den praksisform og dannelsesdiskurs, som modulet fremhæver; men der trækkes på en række elementer fra metadiskursen. Selvom legitimering af faget og kandidaternes opgave i forhold til gymnasial undervisning er eksplicit formuleret, kan der således ses flere diskurser, hvis indbyrdes sammenhæng, vægtning eller vekselkurs ikke er entydig.

Diskussion og konklusion: Pædagogikum og gymnasiale uddannelsers formål

Analyserne ovenfor har vist, at workshop 5 og almen didaktik 2 er forskellige med hensyn til undervisnings- og arbejdsformer, ligesom de viser variation i forhold til metadiskursen i studieordningen. De fagdidaktiske moduler i dansk og matematik har ligheder i undervisnings- og arbejdsformer, men samfundsfag har færre lange oplæg og flere forskellige kursistaktiverende

arbejdsformer samt kursistspørgsmål. I sidstnævnte fag kan man tale om én diskurs, idet modulet har en eksplicit formuleret diskurs, som inkluderer en bestemt tilgang – hentet hos Klafki – til de gymnasiale uddannelsers formål. På den baggrund kan de fagdidaktiske diskurser og fagenes legitimering sammenfattes som vist i figur 5.

Figur 5: Fagdidaktiske diskurser og fags legitimering

	Modulets diskurs	Fagets legitimering
Samfundsfag	Én diskurs	Klafkis dannelses teori
Matematik	Flere parallelle diskurser	Almendannende
Dansk	Flere parallelle diskurser	Samtidshistorisk dannelsesfag At være menneske

I den seneste reform af de gymnasiale uddannelser (stx, hhx, htx og hf) er det formuleret som en del af deres fælles formål, at de:

”skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed.

Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden:

medmennesker, natur og samfund samt til deres udvikling. Uddannelserne skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og kritiske sans” (Undervisningsministeriet, 2016).

Kandidater skal således i de kommende år arbejde ud fra dette formål, som på mange måder svarer til Klafkis begreb om epokale nøgleproblemer (jf. Klafki, 2011). Som nævnt ovenfor henviser samfundsfags fagdidaktiske diskurs eksplicit til Klafki. I dansk fremhæves i stedet lærerens engagement og personlige tilgang til faget, hvilket kan tolkes som et element i ’personlig myndighed’, hvilket også nævnes i formålet. Den ovenfor citerede udtalelse om, at tekstlæsning

skal give forståelse for det at være menneske og forholde sig til sin omverden, kan tolkes ind i formålet om, at ”*Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarlig til deres omverden.*” Det fagdidaktiske modul i matematik viser i modsætning til de to andre fag ikke en praksisform, hvorved faget direkte kan relateres til formålet, ud over at modulets undervisere markerer, at faget er almendannende.

Fagene matematik, dansk og samfundsfag repræsenterer i universitær sammenhæng forskellige forskningstraditioner i kraft af tilhørsforholdet til naturvidenskab, humaniora og samfundsvidenskab. Fagene har således som udgangspunkt forskellige diskurser, der både i pædagogikum og i gymnasial undervisning rekontekstualiseres, når fagene bliver til undervisningsfag (jf. Bernstein, 2001). Ser man på udfordringer for fagene i de gymnasiale uddannelser, tegner der sig en forskellig status. Matematik har udfordringer med dumpeprocenter på B-niveau, nye rutineprægede opgaver som følge af CAS, overgangen i faget fra grundskolen samt rekruttering af lærere (Jessen m.fl., 2015). Samtidig ønsker de politiske beslutningstagere med den kommende gymnasireform at sikre, at flere elever får matematik på B-niveau (Regeringen m.fl., 2016), hvilket samlet kan ses som i tråd med analysens fund af flere parallelle diskurser. Samfundsfag har udfordringer, i forhold til at (for) mange elever vælger faget, samtidig med at faget ikke er et krav på de videregående uddannelser, hvilket bidrager til, at mange elever skal supplere deres gymnasiale uddannelse senere (Rasmussen, 2012). På baggrund af observationer fører disse udfordringer imidlertid ikke til parallelle diskurser eller uklar legitimering af faget. Dansk er obligatorisk på A-niveau, så faget står uden for de to andre fags diskussioner om elevers valg og valgmuligheder, men en faglig diskussion er fx, hvad faget skal bidrage med, og hvad det indebærer, at der nu er en kanon for faget (Bundsgaard, 2016), ligesom der i fagets didaktik kan ses udfordringer grundet fagets forskellige diskurser (Krogh, 2000). Det kan således se ud til, at det

fagdidaktiske modul afspejler forskellige diskurser i faget, mens modulets aktører har valgt én legitimering af faget, som ikke nødvendigvis afspejler en enighed i faglige kredse.

Man kan således på baggrund af analysens fund inden for de tre fag sige, at diskurser nævnt i analysen kun delvis kan forklare fagets positioner i gymnasiet samt aktuelle udfordringer og magtkampe, hvor der er 'brud' på den politiske styringskæde i den forstand, at forskellige aktører kan ønske forskellige retninger. Pædagogikum giver ikke den enkelte kandidat entydige løsningsmuligheder i forhold til vedkommendes fags aktuelle udfordringer.

Kandidater socialiseres til gymnasielærere gennem pædagogikum på flere forskellige måder. De beskriver det selv som en form for overgangsritual, men der sker samtidig en socialisering i og til de forskellige fags symbolske rum. De fagdidaktiske moduler giver kandidater forskellige forudsætninger for at undervise i deres fag med henblik på de gymnasiale uddannelsers formål. Man kan på den ene side hævde, at det er hensigtsmæssigt med én faglig diskurs, som med Bourdieus begreb har en klar vekselkurs i forhold til metadiskursen, idet pædagogikum derigennem kan tilbyde kandidater en klarhed omkring professionen som gymnasielærer. På den anden side kan man hævde, at forskellige diskurser, der tydeliggør forskellige aktørers opgaver set i relationen til den statslige uddannelsesopgave på gymnasiale uddannelser, giver kandidater mulighed for selv at forholde sig til og vælge foretrukne diskurser. Men i det omfang, de forskellige led i den statslige styringskæde vil noget forskelligt, vil et muligt resultat være, at kandidaterne vælger strategier, som de selv har gennemlevet i uddannelsessystemet, og det kan give vanskelige kår for uddannelsesmæssige og faglige forandringer.

Referencer

Appel, J. (1997). Den gode vilje: træk af pædagogikums historie i gymnasieskolen. *Uddannelseshistorie*, s. 21–52.

Beck, S. (2016). *Pædagogikum. Mellem teori og praksis – en brugsbog til de almindidaktiske moduler*. Frederiksbjerg: Frydenlund.

Bernstein, B. (2001) [1999]. Vertikal og horisontal diskurs: et essay. I Chouriaraki, L. & Bayer, M. (2001). *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk forlag.

Bloor, M. (2001). *Focus groups in social research*. London: Sage Publications.
doi.org/10.4135/9781849209175.

Bourdieu, P. (1996a) [1992]. *Refleksiv sociologi: mål og midler*. København: Hans Reitzel.

Bourdieu, P. (1996b) [1989]. *The state nobility: elite schools in the field of power*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Bourdieu, P. (2010a) [1998]. Modstridende interesser i staten. *Praktiske grunde online*, 2010(1/2). s. 121-133.

Bourdieu, P. (2014) [2012]. *On the State. Lectures at the College de France, 1989-1992*. Cambridge: Policy Press.

Bundsgaard, J. (2016). Kanon eller kompetencer et argument for fremtiden. Jeppe Bundsgaards hjemmeside. Hentet 3. juli 2017 på
<http://www.jeppe.bundsgaard.net/foredrag/kanonellerkompetencer/>

Damberg, E (2008). Om teori-praksis-relationerne i teoretisk pædagogikum. I Damberg, E., Haue, H., & Syddansk Universitet. *Ung og på vej: festskrift i anledning af 10-året for oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.

Dalland, W. (1981). Pædagogikum. *Uddannelse*, 14(3), s. 144–152.

Hansen, E. J. (1986). Ungdomsuddannelserne – et uløseligt problem. *Politica* bind 18, 1986.

Haue, H. (2004). *Almindannelse for tiden: en ledetråd i dansk gymnasieundervisning*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Haue, H. (2005). Adjunkternes kravlegård – didaktik i pædagogikum. I Holm-Larsen, S., Wiborg, S., Winther-Jensen, T., & Andersen, P. *Undervisning og læring: almen didaktik og skolen i samfundet*. Vejle: Kroghs Forlag.

Hobel, P. (2014). Teopæd-opgaven og den fagdidaktiske udfordring. Haue, H. (red) *Veje til klogskab. Hyldestskrift til uddannelseschef Erik Damberg*. Odense: Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.

Jensen, A. Logbog og pejling – sejlskole i gymnasiepædagogikkens hav (2008). I Damberg, E., Haue, H., & Syddansk Universitet. *Ung og på vej: festskrift i anledning af 10-året for oprettelsen af*

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.

Jessen, B. E.; Holm, C og Winsløw, C. (2015). Matematikudredningen. Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet.

Karlsen, R., & Weber, K. (1985). Læreren som lærling. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 33(2), s. 49–53.

Kjeldsen, P. (1972). Pædagogikum. *Uddannelse*, 5(2), s. 160–164.

Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Århus: Klim.

Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (2015). *Deltagende observation: introduktion til en forskningsmetodik*. Hans Reitzel.

Krogh, E. (2000). Danskfagets udfordring. I K. Esmann, A. Rasmussen, & L. B. Wiese (red.), *Dansk i dialog* (s. 337-374). København: Dansklærerforeningen.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2013). Bekendtgørelse af lov om pædagogikum i de gymnasiale uddannelser.

Paludan, P. (1978). Forholdet mellem fag og pædagogik i gymnasielæreruddannelsen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 26(5), s. 272–274.

Rasmussen, P. J. O. (1998). Bedre pædagogisk uddannelse af gymnasie- og hf-lærere. *Uddannelse*, 31(5), s. 12–16.

Rasmussen, T. (2012). Samfundsfag er hot – matematik B er not. *Gymnasieskolen*, august 2012.

Regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti (2016). Aftale om styrkede gymnasiale uddannelser.

SDU, 2014 [Syddansk Universitet]. Studieordning for Uddannelsen i teoretisk pædagogikum 2014.

SDU [Syddansk Universitet] 2017. Håndbog vedrørende fagdidaktiske moduler. Teoretisk pædagogikum 16-17.

Undervisningsministeriet (1974). Bekendtgørelse om gymnasie- og HFlæreruddannelsen på Roskilde Universitetscenter. Lovtidende 1974 A nr. LXIV.

Undervisningsministeriet (1975). Bekendtgørelse om gymnasie og HF-læreruddannelsen ved Ålborg Universitetscenter. Lovtidende 1975. nr. 663.

Undervisningsministeriet (1998). Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år. Undervisningsministeriet 1948-1998.

Undervisningsministeriet (2013). Bekendtgørelse af lov om pædagogikum i de gymnasiale uddannelser. LBK nr. 1276 af 11/11/2013.

Undervisningsministeriet (2016). Lov om de gymnasiale uddannelser LOV nr. 1716 af 27/12/2016