

# En undersøgelse af professionsforståelser

hos lærer- og pædagogstuderende

Anette Aagaard Andersen  
Cecilia Vestergaard

UC Vest 2009

## Indholdsfortegnelse

1.	Forord .....	3
2.	Resume .....	4
3.	Introduktion .....	7
4.	Materiale og metoder .....	10
4.1.	Statistisk behandling af kvantitativt datamateriale .....	12
4.2.	Behandling af kvalitativt materiale .....	14
5.	Professionsbegrebet .....	15
5.1.	Redegørelse for variable .....	19
6.	Resultater .....	25
6.1.	Faglig kompetence .....	26
6.2.	Pædagogisk / psykologisk kompetence .....	27
6.3.	Relationskompetence .....	29
6.4.	Personlig integritet / autenticitet .....	31
6.5.	Omsorg, undervisning og opdragelse .....	32
7.	Diskussion .....	35
7.1.	Resumé af resultater .....	35
7.2.	Sammenligning med andre undersøgelser .....	36
7.3.	Undersøgelsen i relation til professionerne i det senmoderne samfund ...	37
7.4.	Konsekvenser for uddannelsesinstitutioner .....	39
8.	Litteraturliste .....	42

## 1. Forord

Denne undersøgelse af professionsforståelser hos lærer- og pædagogstuderende er en del af et udviklingsarbejde kaldet LUPIN ”*Læreruddannelse og pædagoguddannelse i nærkontakt*”, som fandt sted på UC Vest fra 2005-2008. Det oprindelige formål var formuleret således: Hvorledes løser læreruddannelsen og pædagoguddannelsen fremover den opgave, det er at skabe en bedre forståelse og sammenhæng de to professionsuddannelser imellem?

Deltagerne i udviklingsarbejdet var i de første to år ud over undertegnede Dina Bak, Annette Falk (begge læreruddannelsen) og Mette Sand (pædagoguddannelsen). En del af det samlede udviklingsarbejde var en lokal undersøgelse af studerendes professionsforståelse. Denne undersøgelse inspirerede til en national undersøgelse med samme tema, og mere end 600 studerende deltog.

Arbejdet med den nationale undersøgelse blev af strukturelle grunde begrænset til to deltagere, og nærværende rapport er et resultat af dette arbejde. Undersøgelsen lod sig kun gennemføre, og artiklen lod sig kun skrive på baggrund af den samlede gruppes arbejde. Tak for det!

En særlig tak til Finn Mogensen, EKD-enheden på UC Vest, som ikke blot har været hovedansvarlig for de statistiske analyser, men som også har deltaget og støttet i det efterfølgende arbejde.

Anette Aagaard Andersen, læreruddannelsen  
Cecilia Vestergaard, pædagoguddannelsen

## 2. Resume

Lærer- og pædagoguddannelsen bygger i historisk perspektiv på forskellige sociale praksisser, forskellige traditioner og forskellige pædagogiske opfattelser baseret på forskellige teorier. På baggrund heraf søger denne rapport at undersøge og analysere, i hvilken udstrækning sådanne forskellige kulturelle og pædagogiske professionsdiskurser har sat sig spor med hensyn til *forskelle og ligheder i professionsopfattelser* hos lærer- og pædagogstuderende, der befinder sig i starten af deres uddannelsesforløb.

Med henblik på at identificere elementer af sådanne forskellige professionsopfattelser blev der gennemført en række lokale såvel som en national empirisk undersøgelse. De lokale undersøgelser knyttede sig til et tværprofessionelt udviklingsprojekt mellem læreruddannelsen og pædagoguddannelsen i University College Vest (tidligere CVU Vest) i forbindelse med hvilket, der blev indsamlet datamateriale ved hjælp af 2 spørgeskemaer og en række kvalitative metoder (essays, minilogs og praktikreferater). Den nationale undersøgelse bygger på svar fra et spørgeskema, der blev udsendt til studerende på et udsnit af lærer- og pædagoguddannelser på i alt 5 CVU'er geografisk fordelte over Danmark.

Hovedfokus for de empiriske undersøgelser var de to grupper studerendes opfattelser af centrale elementer i forhold til fire tematiske områder: faglig kompetence, pædagogisk-psykologisk kompetence, relationskompetence og personlig integritet / autenticitet. Disse områder blev bl.a. identificeret på baggrund af analyser og refleksioner over professionsbegrebet dels ud fra Andrew Abott og Talcott Parsons funktionalistiske teorier og dels ud fra neo-weberianske tilgange, som Per Fibæk Laursen(2004), Leif Moos (2004) og Hansbøl/Krejsler (2004) anvender. Derudover blev også undersøgt, hvorledes de studerende vurderede deres fremtidige professionelle virksomhed set i spændingsfeltet mellem omsorg, opdragelse og undervisning.

Analysen af data fra de interne og den eksterne undersøgelse viser, at såvel lærerstuderende som pædagogstuderende vægtlægger de valgte kompetencer højt med middelværdier mellem 7,34 og 8,76 (med 10 som maksimum). Det fremgår også af undersøgelsen, at lærerstuderende vægter både tilegnelse af faglig kompetence og pædagogisk-psykologisk kompetence signifikant højere end pædagogstuderende ( $p < 0.026$ ). Til gengæld vægter pædagogstuderende relationskompetence højere end lærerstuderende ( $p < 0.051$ ), mens der ikke kan identificeres nogen signifikant forskel mellem pædagog- og lærerstuderende

med hensyn til variabelen om personlig integritet og autenticitet. Endelig viser analysen af det empiriske materiale, at lærerstuderende ser undervisning som hovedopgave, mens pædagogstuderende mener, at den pædagogiske hovedopgave hovedsageligt drejer sig om omsorg.

Sammenholdt med svarene fra det kvalitative materiale kan forskellene mellem de to grupper studerende sættes således op i forenklet form:

Lærerstuderende	Pædagogstuderende
Jeg vil give eleverne viden	Jeg vil hjælpe og gøre en forskel for den enkelte
Jeg repræsenterer systemet	Jeg beskytter den svage mod systemet
Jeg vil udvikle min lærerrolle	Jeg vil udvikle min personlighed
Jeg vil gerne samarbejde - for at skabe bedre rammer for undervisning	Jeg vil gerne samarbejde - for at finde fælles løsninger for et barn i klemme

De adspurgte studerende er i den spæde begyndelse af deres studium, og det må antages, at der for mange må være tale om en opfattelse, som ligger ret tæt på en lægmandsopfattelse, men præget af en særlig interesse for en pædagogisk profession. De er endnu ikke begyndt deres indkulturering i en professionel identitet, og på den baggrund giver de udtryk for en relativt enkel professionsforståelse. Men undersøgelsens generelle resultater korreponderer alligevel med nationale undersøgelser af Ejrnæs (2004) og Bayer og Brinkkjær (2003), der til forskel fra vores undersøgelse er foretaget blandt uddannede pædagoger og lærere.

De samfundsmæssige forandringer for professionerne betyder, at professionerne presses. For lærernes vedkommende ansættes meritlærere og undervisningsassistenter på skolerne samtidig med, at der lægges op til konkurrence gennem frie valg for "kunderne" og gennem præmieringer af "best practice". Dette se derved at, skoler konkurrerer og derfor profilerer sig med store projekter, som kan være læringsstile, LP, læsning, sund skole mv. I forhold til pædagogprofessionen kan identificeres en bevægelse fra en pasningskultur til en læringskultur med de pædagogiske læreplaner i dagtilbud og målformuleringer for aktiviteter i fritidsordningerne.

Helhedsskolen presser pædagogens traditionelle arbejdsfelt, og den politisk valgte ensretning med en meget højere grad af styring af aktiviteter for det enkelte barn og for gruppen

bliver et vilkår. Den professionelle lever med disse presfelter i sin praksis og udvikler sin identitet i og med dem (eller går ned med stress).

Udfordringen for professionsuddannelserne er at forberede de studerende til denne komplekse pædagogiske virkelighed og give dem mulighed for at tilegne sig konkret faglighed og viden om deres profession og udøvelsen af den samt evne til at håndtere og begrunde komplekse valg. Som et element i denne kvalificerende forberedelse kan peges på øget samarbejde mellem de to pædagogiske professionsgrupper, og professionshøjskolerne kan i den forbindelse sætte fokus på uddannelsesmæssige samarbejder om f.eks.: kommunikation med børn/elever, forældre og kolleger i teori og praksis, sprogudvikling og børnelitteratur eller børn med særlige vanskeligheder.

### 3. Introduktion

Skoler, skolefritidsordninger og dagtilbud er i dag samfundsinstitutioner, der gennem formelle og uformelle læreprocesser sørger for, at barnet tilegner sig de kompetencer, som er forudsætning for barnets opdragelse og dannelse til et myndigt individ.

I et historisk perspektiv lå socialiseringen af barnet til det givne samfund udelukkende hos forældrene.

Gennem loven om almueskoler i 1814 overtog staten den del af den undervisningsmæssige opgave, der havde til hensigt at danne barnet til et retskaffent menneske med udgangspunkt i et kristent og nationalt sindelag (Herman, 2003). Det er dog først fra begyndelsen af det forrige århundrede, at børnearbejdet mindskes tilstrækkeligt til, at skolen får en dominerende rolle i alle børns opvækst (Andersen, 2007). Industrialiseringen krævede en anden arbejdskraft. Skoleloven af 1903 udtrykker endvidere en intention om at skabe mere lige muligheder, socialt og geografisk. De reformpædagogiske bevægelser, som voksede frem i 30'erne, ønskede en skole, som reelt var mere demokratisk og med friere undervisnings- og organisationsformer.

Den politiske og den pædagogiske debat om skolen har gennem årene groft bevæget sig mellem en prioritering af fællesskab og solidaritet vs. konkurrence og individualisering, mellem en udelt skole med undervisningsdifferentiering og vægt på fagenes kundskabsside vs. den niveaudelte skole med elevdifferentiering og vægt på fagenes færdighedsside (Nielsen, 2003). I de sidste ændringer af folkeskoleloven (2003 og 2007) er det fagligheden, der er blevet styrket, og der er sket en central præcisering af fagene gennem formål, trinmål og slutmål.

Love om læreruddannelse og love om folkeskole har ikke fulgt hinanden gennem historien, kun i 1894, hvor mellemskolen opstod, var der et sammenfald. Det første danske lærerseminarium blev oprettet i 1791 i forlængelse af oplysningstiden og landboreformer, men det første seminarireglement kom først i 1818, fire år efter skolepligtens indførelse. Centralt stod det fornuftige, det naturlige og det nyttige (Sommer, 2004). Efter den spæde start fulgte en løbende diskussion om lærerseminarierne skulle være private eller statsinstitutioner. Denne diskussion hang sammen med debat om frihed eller enhed, faglig viden eller personlig udvikling, fag eller pædagogik - temaer som stadig er aktuelle og en immanent del af læreruddannelsesdiskursen.

Læreruddannelsen blev og udsættes for hyppige lovændringer og med den seneste fra

2007 er det professionsrettede aspekt blevet betonet, populært formuleret skal læreruddannelsen ikke uddanne fx matematikere, men matematiklærere. Læreruddannelsen er 4-årig (240 ECTS-point), praktikken er fordelt over alle år og dækker 26 uger af uddannelsen (36 ECTS-point). Som noget nyt er der med 2007-loven blevet indført et tværprofessionelt element (8 ECTS-point), *der tilrettelægges af uddannelsesinstitutionen, og som sigter mod, at den studerende tilegner sig kompetencer til fremme af samarbejde med andre relevante professioner* (LOV nr 579 af 09/06/2006).

I modsætning til skoleområdet, som har en over 200-årig statslig rammesætning og dominans, har det for daginstitutionsområdet kun været tilfældet de sidst godt 40 år (Andersen, 2007). Daginstitutionsområdet og de dertil knyttede uddannelser har indtil da primært fungeret på privat initiativ med forskellige pædagogiske, religiøse og politiske mål. Hedvig Bagger oprettede 1880 en børnehave, som hun i 1885 lagde i fastere former og udviklede undervisningsinstitutionen "Frøbelseminariet" (Ibid.). Tanken var, at børnehaven skulle støtte "husmoderen" og lette børnenes overgang mellem hjemmet og skolen (Bagger 1934.). Med baggrund i en religiøs forestilling etablerede Anna Wulff i 1897 et kursus, der udviklede sig til "Frøbel-Højskolen". Her betragtedes omsorg for børn der voksede op under dårlige sociale forhold som børnehavens væsentligste opgave (Boelskov, 1995). *Det er det gode hjem, ikke den gode skoles ånd, der skal råde i børnehaven*, var grundtanken for hendes syn på børnehaven (Tuft, 1988). Denne grundtanke blev overført til fritidshjemmet, der fra starten af blev lagt uden for skolerne, så de *ikke kom til at lugte for meget af skole* (Petersen 1995). Den reformpædagogiske bevægelse satte med Sofie Ribbjergs oprettelse af Seminariet for Småbørnspædagoger i 1928 et stærkt præg på pædagogikken på pædagogseminarier og børnehaver. Udgangspunkt var en generel samfundskritik og afstand til alle autoritære systemer som følge af 1. verdenskrig. Her skulle barnet have mulighed for at udfolde alle iboende muligheder gennem leg og frie pædagogiske rammer (Lunn, 2003).

Hermed blev den pædagogiske linje, der udgik fra pædagogseminarier lagt. De enkelte pædagogseminarier kunne pga. en fraværende statslig rammestyring selv vælge en pædagogisk profil og delte sig groft sagt mellem en frøbelsk- eller reformpædagogisk tilgang (ibid.). I 1991 blev pædagoguddannelsen gennem loven "Lov nr. 370 af 6. juni 1991" reorganiseret og mange uddannelser lagt sammen, hvilket brød med den værdimæssige profilering.

I 2007 blev der igangsat endnu en ny pædagoguddannelse – nu med tre teorifag, som alle studerende undervises i, og tre kultur- og aktivitetsfag, som de studerende vælger et af. Der er indlagt en mild specialisering i forhold til brugergrupperne: Børn og unge, Mennesker



med nedsat funktionsevne, Mennesker med sociale problemer. En gennemført uddannelse berettiger til titlen professionsbachelor og er normeret til 3½ studenterårsværk, svarende til 210 ECTS-point. Der er indlagt 74 ECTS-point til praktik, 35 ECTS-point til specialisering og 8 ECTS-point til et tværprofessionelt element (BEK nr 220 af 13/03/2007). Denne *tilrettelægges således, at det indgår i uddannelsesinstitutionens undervisning, i praktikuddannelsen og i samspil med mindst én samarbejdspart fra relevante professioner* (ibid.)

Sammenfattende vil det sige, at skolen fra begyndelsen blev oprettet som samfundsinstitution, hvor barnet skulle opdrages og dannes til samfundsborger med et kristent og nationalt sindelag. Efterhånden som Danmark udviklede sig til industrination blev der lagt stadig mere vægt på barnets tilegnelse af faglige kompetencer. Dagtilbudene derimod blev oprettet med udgangspunkt i tanken om at støtte op om "det gode hjem", give barnet mulighed for frie udfoldelser eller med et forebyggende socialpædagogisk formål.

Der er således tale om to forskellige institutioner med forskellig social praksis, forskellige traditioner, forskellige pædagogiske opfattelser baseret på forskellige teorier.

Disse to institutioner samarbejder, eller de forventes at samarbejde.

I 1984 blev der mulighed for at oprette skolefritidsordninger (SFO) som supplement til eller erstatning for fritidshjem. Det første år benyttede godt 1000 børn ordningen, den seneste opgørelse (Beknes, 2006) viser, at 70 % af alle 6 – 9-årige er brugere af en af Danmarks knap 2000 SFO'er. Med skoleloven fra 2003 blev det formuleret, at SFO er en del af skolebestyrelsens ansvarsområde, og deres lovgrundlag henhører til Undervisningsministeriet i modsætning til de øvrige daginstitutioner, som bestemt af dagtilbudsloven hører under Socialministeriet.

Samarbejdet mellem de to faggrupper har ikke fungeret optimalt og gør det stadig ikke, det opleves i bedste fald som en udfordring og i værste fald som vanskeligt og som tidsspilde (fx Folkeskolen 28.4.2008). Dette på trods af at der fra politisk, ministeriel og fagpolitisk side er blevet givet mange muligheder og anvisninger fx Skolestartsudvalg, Eva-rapport, BUPL/DLF. Disse skrifter peger på den samfundsmæssige nødvendighed i samarbejdet, og de henvender sig til praksisfeltet.

På baggrund af dette dilemma etableredes i 2005 et udviklingsarbejde kaldet LUPIN "Lærer- og pædagoguddannelse i nærkontakt", som ikke ville forholde sig direkte til praksisfeltet, men til de pædagogiske grunduddannelser og deres studerende. Projektet blev sat i gang med det formål at skabe en bedre forståelse og koordination mellem medarbejdere og

studerende på læreruddannelsen og på pædagoguddannelsen samtidig med, at den uddannelsesmæssige og kulturelle forskellighed respekteredes.

Denne artikel omhandler kun en del af det samlede udviklingsarbejde, nemlig den del der sigter mod gennem såvel kvantitative som kvalitative empiriske analyser at identificere forskelle og ligheder i professionsopfattelser hos studerende.

#### 4. Materiale og metoder

I forhold til ovenstående problemstilling har vi i det empiriske design af LUPIN haft dels et lokalt og dels et nationalt spor. Det lokale spor var et tværprofessionelt udviklingsprojekt mellem læreruddannelsen og pædagoguddannelsen i University College Vest (tidligere CVU Vest) i forbindelse med hvilket, der blev indsamlet datamateriale ved hjælp af såvel kvantitative som kvalitative metoder. Projektet inddrog et hold lærerstuderende og et hold pædagogstuderende, begge hold påbegyndte deres uddannelser i august/september 2005. Med henblik på at kunne vurdere værdien af den intervention, der på forskellig måde blev foretaget i forhold til de to hold studerende, blev der valgt kontrolhold på hver grunduddannelse.

Den første empiri blev indsamlet, da de to hold (=testgrupper) ved uddannelsens start skrev et essay med titlen "*Når jeg bliver lærer /pædagog ...*". Derudover udfyldte både test- og kontrolgrupper et spørgeskema, hvor de studerende på en skala mellem 1 og 10 skulle vurdere 42 udsagn. Samme spørgeskema har de udfyldt i efteråret 2007.

I løbet af de første to år blev der i forbindelse med LUPIN-projektet for de involverede studerende gennemført tre temadage, der havde følgende overskrifter: "Fra mytekastning til samarbejde", "Mulighedslukkende eller mulighedsåbnende fortællinger" og "At ville noget". Arbejdsformen vekslede mellem oplæg og gruppearbejde. På centrale tidspunkter på temadagene var indlagt 5 minutter "til eftertanke", hvor de studerende skrev deres umiddelbare indtryk og tanker i minilogs. Disse minilogs indgår som empirisk materiale.

I deres andet studieår var de lærerstuderende på besøg hos de pædagogstuderende, da sidstnævnte var i deres første lønnede praktik. Besøget mundede ud i et fælles referat med fokus på pædagogiske kompetencer. Referaterne er en del af det empiriske materiale.

Som designet af det lokale spor af LUPIN-projektet viser, spiller de to hold studerende en central rolle. De var på en og samme tid objekter og subjekter i projektet; de fungerede som informanter, og de tog aktivt del i udviklingen af projektet som sådant og blev støttet i deres refleksion over professionel identitet. I forbindelse med LUPIN-projektet foregik der således

både aktiviteter for og med de studerende, samtidig med at disse aktiviteter dannede grundlag for indsamling, analyse og tolkning af empiri.

I efteråret 2007 blev den lokale spørgeundersøgelse udvidet til også at omfatte et nationalt spørgeskema, der henvendte sig til studerende på et udsnit af lærer- og pædagoguddannelser på i alt 5 CVU'er, som geografisk fordelte sig jævnt over Danmark, og godt 600 studerende svarede (jfr. Tabel 1). Baggrunden for dette nationale spor var at validere og præcisere de informationer, som det lokale spor gav mulighed for at afdække.

Sammenfattende er følgende empiri blevet indsamlet

**Tabel 1.** Empiri og respondenter

	Survey lokalt. Sept. 2005	Essay Okt. 2005	Minilog 1 Nov. 2005	Minilog 1 Nov. 2005	Praktik-referat Sep. 2006	Minilog 3 Marts 2007	Survey lokalt Nov. 2007	Survey nationalt Nov. 2007
Lærerstud Test	26	11	23	26	5	11	10	312
Pæd. Stud. Test	21	5	19	28	5	9	13	301
Lærerstud. Kontrol	26						6	
Pæd.stud. Kontrol	25						13	

Af første kolonne fremgår hvilke grupper, der har deltaget. I første række foroven hvilken form for empiri og indsamlingstidspunkt. I rækkerne forneden ses antallet af respondenter i de enkelte undersøgelser

Empirien har forskellig karakter og skal tolkes forskelligt.

Et survey er en kvantitativ metode, som kan måle holdning til fastlagte udsagn/items i et repræsentativt udsnit af en bestemt population eller gruppe. Det giver mulighed for at afdække informationer på tværs af individuelle variationer og er egnet til at vise holdningsforskelle i den valgte population.

I dette tilfælde havde informanterne mulighed for at angive deres enighed/uenighed i forhold til udvalgte temaer eller variable. Variablerne var operationaliserede i items (formuleret som udsagn), hvortil det var muligt at angive graden af enighed på en skala fra 1-10. Det lokale survey havde 42 items fordelt på 8 variable, og det nationale havde 28 items fordelt på 4 variable. Reduktionen i antal variable forklares nedenfor.

Den øvrige empiri (essays, minilogs og praktikreferater) adskiller sig fra surveyet i både form, indhold og hensigt. Den er af kvalitativ beskaffenhed, og indholdet er den enkelte studerendes refleksion over åbne professionsfaglige temaer, som vi sammenlagt og forenklet kalder for projektets *narrativer*. I LUPIN-projektet var det vores hensigt at få indblik i individuelle variationer og i de studerendes sammenhængende opfattelse af det professionelle virke. I tolkningen medtænkes i højere grad projektgruppens egne (forskellige) forforståelser. Det betyder, at det kvalitative materiale er bearbejdet med baggrund i de kvantitative data, hvor både variable og items er brugt som analyseredskaber.

Analysen af den første lokale spørgeskemaundersøgelse med dets 8 variable sammenholdt med den kvalitative empiri førte til, at følgende fire variable blev udvalgt til det videre arbejde med det nationale survey:

1. Faglig kompetence
2. Pædagogisk-psykologisk kompetence
3. Relationskompetence
4. Personlig integritet / autenticitet

Variablene 1 og 2 blev valgt, da der i forhold til disse variable viste sig en signifikant forskel på besvarelsen mellem lærer- og pædagogstuderende.

Relationskompetencen er valgt, fordi det er projektets samlede idé, at de to faggrupper med hver sin egen identitet og professionalitet er/bliver i stand til at forholde sig nysgerrigt, åbent og lærende over for den anden faggruppe og over for eksterne parter for sammen at kunne udvikle de bedste rammer og muligheder for børnegruppen og for det enkelte barn.

Den fjerde variabel, personlige integritet /autenticitet, vælges, fordi de studerende i deres essays udtrykker større forskellighed, end der kan læses ud af surveyet; vi ser en forskel udtrykt mellem den kvantitative og den kvalitative empiri og ønsker denne forskel be- eller afkræftet i det nationale survey.

Valg af disse fire variable som fokus begrundes således reduktionen af det lokale survey i forhold til det nationale.

#### 4.1. Statistisk behandling af kvantitativt datamateriale

Som omtalt ovenfor undersøger de to surveys de studerendes vurderinger og opfattelser i forhold til et antal variable, 8 i det lokale og 4 i det nationale. Hver af disse variable bestod af et antal items, der spurgte til det særlige aspekt ved variabelens tema. Med henblik på at undersøge variabelenes interne konsistens (dvs. den indre indbyrdes korrelation eller homo-

genitet mellem de items, der søger at identificere respondenternes opfattelser af den pågældende variables tema) blev der indledningsvist udført en Cronbach's alpha analyse, som almindeligvis skal antage en værdi over 0.6.. Denne reliabilitetsanalyse viste en acceptabel værdi for alle de anvendte variable – fra 0.62 til 0.78. I forbindelse med klargøringen af datamaterialet til analyse er alle items tilhørende en variabel blevet samlet i et indeks, og der er efterfølgende udregnet et gennemsnit eller middelværdi af respondenternes svar på de anvendte items i variabelen. Det er oftest disse middelværdier, der henvises til i tabellerne nedenfor.

Analyserne af det statistiske datamateriale har i vid udstrækning taget udgangspunkt i bivariate analyser (krydsanalyser). En sådan type analyse opererer med to variable og belyser deres indbyrdes samvariation. I de fleste tilfælde er en given variabel fra de nævnte områder (f.eks. relationskompetence) således blevet fordelt på henholdsvis lærerstuderende og pædagogstuderende. I andre tilfælde er analyserne foretaget på baggrund af sammenligninger mellem test- og kontrolgrupper inden for de to grupper studerende.

Der er blevet anvendt en 't-test' for at kunne afgøre, om de observerede forskelle på analyserne er signifikante, eller om de blot skyldes tilfældige variationer i talmaterialet. Denne 't-test' kontrollerer, om middelværdien af en variabel er den samme i to grupper (Nielsen & Kreiner, 1999). Den afprøver således 0-hypotesen om, at der som udgangspunkt ingen forskel er på fordelingen af de to grupper studerendes resultater. Kan denne *ikke* påvises, men derimod må afvises, så konkluderes det modsatte, nemlig at der er statistisk signifikant forskel på de to gruppers middelværdi med et konfidensinterval på 95 %.

Når der ved en tabel derfor angives f.eks. ' $p < 0,05$ ', er det et udtryk for, at den registrerede forskel mellem tallene kun kan forventes at forekomme af tilfældige årsager i højst 5% af tilfældene. Eller med andre ord at der er mindst 95 % sandsynlighed for, at den observerede forskel mellem tallene afspejler en reel forskel uafhængig af stikprøvestørrelsen. Jo højere denne sandsynlighed er (og dermed jo mindre p kan opgives til at være), des mere sikkert (signifikant) er resultatet af testen.

De vigtigste tabeller er indsat løbende i teksten. I tabellerne er typisk angivet faktiske antal (count eller antal), middelværdien (mean) samt standardafvigelsen (Std. Deviation).

Dataanalysen og krydsanalyserne er foretaget med programmet SPSS (Statistical Package in Social Sciences) version 13.0

## 4.2. Behandling af kvalitativt materiale

Som beskrevet ovenfor består undersøgelsens kvalitative materiale af de studerendes såkaldte narrativer. De er i modsætning til den kvantitative tilgang karakteriseret ved at være friere, både hvad angår form og indhold. Hensigten med de stillede opgaver (essay, minilog, praktikreferat) var dobbelt. Vi ønskede på den ene side at få en bredere og mere nuanceret viden om de nævnte fokuspunkter, end spørgeskemaets registrering af holdninger inden for faste svarkategorier kunne muliggøre. På den anden side indgik narrativerne i det pædagogiske arbejde med de studerende, og udarbejdelsen af de forskellige narrativer skulle fremme de studerendes refleksion over deres uddannelse og kommende professionsudøvelse. Narrativerne var ikke underlagt den samme anonymitet som et spørgeskema. De studerende kunne selv bestemme, om de bevidst gav sig til kende eller ej, blot skulle alle afleveringer markeres med studieretning: L (lærerstuderende) eller P (pædagogstuderende). Vi har ikke registreret, at de studerende følte sig hæmmet af manglende anonymitet, og anser deres udtryk for pålidelige. Mange af narrativerne var knyttet til en bestemt aktivitet, og derfor er antallet af besvarelser ret svingende, endvidere er der studerende, der har været fraværende eller ikke har fået afleveret "opgaven".

Opgørelsen af den kvalitative empiri kan ikke foretages med de samme redskaber som den kvantitative opgørelse, og vi valgte fra første færd at fortolke datamaterialet ud fra en hermeneutisk fortolkningsramme. Vi har i den forbindelse tilstræbt høj grad af bevidsthed om vores egne forforståelser, svarforestillinger og fremtidsvisioner og om deres uundgåelige indflydelse på tolkningen. Denne bevidsthed sammen med det faktum, at alle narrativer er blevet læst af både en underviser fra læreruddannelsen og en underviser fra pædagoguddannelsen, skulle hindre eller minimere faglig snæversynethed eller ønsketænkning i tolkningen af narrativerne.

Efter en første usystematisk læsning, hvor de fremtrædende, umiddelbart iøjnefaldende træk blev samlet og sammenlignet med tendenserne fra spørgeskemaundersøgelsen, er alle narrativer blevet læst systematisk i relation til de valgte variable. Hver projektdeltager har registreret studenterudsagn, registreringerne er blevet sammenlignet og deres udtryk tolket. Validiteten vurderer vi på den baggrund til at være forsvarlig.

## 5. Professionsbegrebet

Inden vi fremlægger resultaterne af undersøgelsen, vil vi redegøre for, hvordan den knytter an til de sidste årtiers diskussion af professionsbegrebet. De fire variable, som er nævnt i det foregåede afsnit, er snævert sammenhængende med professionsforståelser, og relationen vil blive diskuteret og præciseret i slutningen af dette afsnit.

Den samfundsmæssige forandring fra industrisamfund til videnssamfund / det senmoderne samfund forandrer professionerne, og selve diskursen om professionsbegrebet er blevet mere fremtrædende.

Omdefineringen af de mellemlange videregående uddannelser til professionsbacheloruddannelser er en del af diskursen og er udtryk for et ønske om at styrke professionaliteten. Professionsbegrebsdebatten har indeholdt en diskussion om den bedste betegnelse for de uddannelser, af hvilke en stor del nu ligger på professionshøjskolerne. Disse professioner er ud fra et ønske om at karakterisere dem i modsætning til klassiske professioner, såsom læge og advokat, også blevet benævnt som semiprofessioner (Laursen, 2004). Vi vælger dog her at anvende betegnelsen *profession* og bruger synonymt begrebet *fag*, og der er naturligvis i denne konkrete kontekst tale om lærer- og pædagogprofessionerne.

Professionsbegrebet vil nu dels blive betragtet med funktionalistiske teorier, som de er udviklet af fx Andrew Abbott og Talcott Parsons, dels med neo-weberianske tilgange, som Per Fibæk Laursen (2004), Leif Moos (2004) og Hansbøl/Krejsler (2004) anvender.

De funktionalistiske teorier blev udviklet midt i forrige århundrede og beskrev de klassiske professioners funktion som kit i industrisamfundets arbejdsdeling (Moos, 2004), teorierne blev udviklet på baggrund af en harmonitænkning og skulle vise det fælles bedste ved professionerne i modsætning til markedets vilkårlighed (Hansbøl/Krejsler, 2004). De neo-weberianske teorier udvikledes i opposition hertil og havde konflikt- og interessemodsetninger som udgangspunkt, kritikken af Parsons mv. gik endvidere på, at hans teorier var statiske og beskrivende og ikke dynamiske og forandringsopfangende.

I denne sammenhæng kan de funktionalistiske teorier give formale professionskarakteristika, og de neo-weberianske teorier kan indfange det særlige og det foranderlige ved offentlige relationsprofessioner i det 3. årtusind. Hansbøl/Krejsler skriver således, at professionsidentitet ikke er én gang givet under uddannelsen, men konstrueres i en proces, hvor det

enkelte individ med sin personlighed og livshistorie går i samspil med praktikker, teknikker, viden og værdier, som uddannelse og efterfølgende profession repræsenterer. Det er den professionsforståelse, vi i det følgende anvender.

Profession er karakteriseret ved ekspertise, fastslår Laursen (2004) med reference til Andrew Abbott. Der er tre træk, som er fremtrædende: Ekspertisen er abstrakt, ekspertisen er ikke generelt udbredt, og de professionelle arbejder fuldtids.

I lærer- og pædagogprofessionerne er ekspertisen ikke så alment accepteret som i de klassiske autorisationsprofessioner. Den bygger ikke på den samme relativt veldefinerede videnskabelighed eller akademiske tradition som medicin eller jura. De pædagogiske uddannelser er meget mere generalistiske, og den faglige viden stammer fra flere videnskaber og blander sig stærkt med lægmandsviden. Hansbøl og Krejsler (2004) anser dette vidensmix for en nødvendighed, idet de skriver, at pædagogiske fag netop er præget af, at special og almen viden, værdier og holdninger må overlappe hinanden, hvis arbejdet skal lykkes. Vanskeligheden med at definere ekspertisen påviste Jesper Due og Jørgen Madsen konkret for lærerfaget i 1990, hvor de lavede en undersøgelse *"Man kan kun gå på to ben"* for DLF. Som nævnt i introduktionen er pædagogfagets vidensgrundlag historisk betinget under endnu større pres. Dette dilemma i de pædagogiske fag forsøges netop løst gennem akademisering og gennem præcisering og italesættelse af den viden, som konstituerer professionen, således at det faglige niveau højnes. Argumentationen for et højt fagligt - såvel fagfagligt som pædagogisk-psykologisk fagligt - indhold og refleksionsniveau i uddannelsen og i professionen finder man her.

Talcott Parsons' fem kvaliteter til definition af profession er: fundamental serviceorientering, professionsetik, kollegial organisationsform, praksis på grundlag af rationel viden, og at relationen mellem den professionelle og bruger er gensidigt forpligtende (Laursen 2004).

Både lærer- og pædagogprofessionen er baseret på en fundamental serviceorientering, forstået således at "klienten" er i centrum. I denne studenterundersøgelse er der fokus på samarbejdsfeltet mellem lærere og pædagoger, og klienten er et barn/en elev. Lærere og pædagoger ser børn/elever som det vigtigste i deres erhverv, men de giver samtidig udtryk for, at de mange, nye kvalitetssikrende tiltag flytter fokus fra barnet over på systemet, og fagpersonerne føler deres loyalitet truet (ibid). De kan stå i et dilemma mellem at opfylde de samfundsmæssige økonomiske, effektivitetsorienterede krav og at tage størst muligt hensyn til barnet og dets tarv. Det gamle kald eller ønsket om at forandre verden har sværere



vilkår. Forskellige professionsidealer tørner sammen, og evnen til at leve i den konflikt er selv en del af senmoderne professionshåndtering.

Den lige nævnte konflikt er af etisk karakter, og en anden af Parsons' professionskvaliteter er netop professionsetik, som defineres bl.a. ved en forpligtelse til at undgå følelsesmæssig involvering i klienten. Denne problematik er det i relation til de pædagogiske professioner, som er karakteriseret ved det relationelle, særdeles betydningsfuldt at reflektere over, idet den personlige involvering ofte er en forudsætning for at arbejdet lykkes (Laursen 2004). Professionsetisk bliver i disse erhverv en skelnen mellem og håndtering af det professionelle, det personlige og det private af største betydning.

Parsons' tredje kvalitetsdefinition om den kollegiale organisationsform er også gyldig for lærere og pædagoger, organiseret i henholdsvis DLF og BUPL. De neo-weberianske tilgange giver dog bedre basis for at forstå konflikterne mellem fagforeningerne centralt og mellem faggrupperne lokalt på skolerne, idet de teorier bygger på, at en profession opretholder sig selv i kamp med andre professioner om en position i samfundsbilledet (Moos 2004). Det drejer sig om at tilkæmpe sig eksklusive rettigheder og social opstigning.

I denne kamp anvendes ekspertisen som argument. Begge faggruppers møje med at styrke egen professionelle profil gennem definitionen af egen ekspertise foregår ved at relatere sig til den nærliggende faggruppe, ofte med selvhævdelse og samarbejdsvanskeligheder som resultat. Et eksempel på dette er, at debatter i mange indskolinger og SFO'er, om hvem der må, kan og/eller skal være ansvarlig for hvad, ofte er baseret på en normativ opfattelse af egen og den anden faggruppes profession.

Den fjerde af Parsons' professionskvaliteter er, at praksis udføres på grundlag af rationel viden. Denne kvalitet er sammenhængende med Abotts' ekspertiseforståelse. Vi vil her supplere forståelsen af rationel viden med det særlige aspekt ved relationsprofessionerne: de er offentligt ansatte uden en formel autorisation (Moos 2004). Den direkte offentlige ansættelse giver de pædagogiske professioner i almindelighed en anden rolle i forhold til staten end autorisationsprofessionerne som fx privatpraktiserende læger, tandlæger, psykologer, men i særdeleshed en anden rolle på baggrund af forandringen fra velfærdsstat til selvforvaltningsstat (Hansbøl/Krejsler 2004). Velfærdsstaten byggede på lighed, frihed og retfærdighed og borgerens sociale rettigheder, som den professionelle med sin viden og faglighed kunne være med til at sikre; selvforvaltningsstaten derimod investerer i velfærd, og der skal komme et økonomisk afkast; tænkningen er markedsorienteret, og redskabet er

mål- og rammestyrt. Den parsonske serviceorientering skifter fra borgeren til brugeren eller kunden, og den professionelle bliver konsulent/professionsfunktionær eller købmand (ibid). I 2009 bliver uddannelserne på professionshøjskolerne faktisk betegnet som velfærdsuddannelser bl.a. i *National strategi for velfærdsuddannelser*, uden at det bliver redefineret, hvad der er det samlende, ud over at disse uddannelser skal betjene "en række helt centrale velfærdsområder inden for bl.a. sundhed, undervisning, det pædagogiske felt og det sociale område".

Professionerne fungerer og udvikles i en tvetydig relation til staten: På den ene side skal den professionelle yde et bidrag til væksten, og på den anden side besinde sig på det etisk forsvarlige. Staten opererer på en og samme tid med specialisering og fleksibilitet, konkurrence og kvalitet, centralisering og decentralisering. Beslutningsgrundlaget for de politiske beslutninger og de strukturelle forandringer bliver de offentligt ansatte selv sat til at udarbejde, så følelsen af at være gidsel i egen profession, sin egen medspiller og modspiller, er udbredt. Evnen til at rumme og agere i dette dilemma er som de øvrige nævnte karakteristika en del af professionel kompetence.

Endelig anvender Parsons gensidigheden og ligeværdigheden i relationen mellem professionel og klient som den femte kvalitet. Denne kvalitet er forbundet med etikken, har Foucault (ibid) senere påpeget, idet professionsudøvelse altid indebærer magtudøvelse. Den vinkel er især vigtig i relationer mellem lærer/pædagog og elev/barn, idet der ikke er tale om, at "klienten" frit vælger at komme; relationen er i sit udgangspunkt baseret på ulighed, hvilket kræver en høj grad af værdighed fra den professionelle. Dette professionstræk er et eksempel på nødvendig kombination af professionsfaglighed og personlighed. Hansbøl og Krejsler (2004) skriver, at en personlig professionsstil borger for større integritet i samværet med klienten.

I denne sammenhæng skal vi også lige udvide "klient"-begrebet, idet det også indbefatter en relation til tredje part nemlig forældrene og eventuelle andre omkring barnet. Over for forældre og andre må læreren / pædagogen optræde med hele sin professionalitet, som indebærer gensidighed og respekt, engagement og distance. Der lægges fra central side stor vægt på, at samarbejdet er baseret på dokumentation i form af læreplaner og elevplaner. Disse nye krav oplever som tidligere nævnt mange pædagogisk-professionelle som belastende, men samtidigt som fagligt styrkende. Håndteringen af relationen til forældre er vanskelig for nyuddannede, de oplever ikke at have fået tilstrækkelige redskaber under deres uddannelse (Beyer/Brinkkjær, 2003).

Selve indholdet i de pædagogiske professioner, som vi fokuserer på dele af i de fire variable, har paralleller til et udviklingsarbejde om læreruddannelsen fra 2003, som Kirsten Krogh-Jespersen har forestået. Deres resultater i beskrivelsen af professionsrettet læreruddannelse samles i fire temaer: teoretisk indvielse, professionsorientering, refleksivitet og undervisningskompetence. Parallellen består i høj grad af indholdsmæssig lighed, men da vores undersøgelse dækker to uddannelser, som ikke begge har undervisning som det primære mål, er vores variable udformet med lidt andre vinkler.

### 5.1. Redegørelse for variable

Med Parsons' professionskvaliteter som spejl vil vi redegøre for, hvilket fokus vi har valgt at anlægge på dele af lærer- og pædagogprofessionernes specialiserede viden om teori, metode og praksis. Anstændigvis vil vi lige igen henvise til, at LUPIN bygger på den forudsætning, at professionernes forskellighed respekteres, men at der bør skabes en større åbenhed mellem dem.

I en pædagogisk praksis er de fire valgte variable ikke til at skille fra hinanden, men i analytisk sammenhæng definerer vi nogle grænser, som giver mulighed for at vise de studerendes vægtning.

#### **Faglig kompetence**

Variablen *Faglig kompetence (linjefaglighed/fagfaglighed)* forsøger at rumme dele af den teoretiske viden, som de studerende tilegner sig i deres uddannelse. Det er svært at finde et fælles begreb for begge uddannelser; lærerstuderende og lærere identificerer sig med deres selvvalgte linjefag, som er et undervisningsfag i folkeskolen, og *linjefag* er for dem et begreb med et rimeligt veldefineret indhold, nemlig at oparbejde kernefaglighed og fagdidaktisk kompetence, så man på kvalificeret vis kan planlægge, gennemføre og evaluere undervisning i det respektive skolefag. For pædagogstuderende og pædagoger har begrebet ikke samme afgrænsning, de vælger blandt bredere faglige felter. Pædagogik er hovedfaget i uddannelsen, og det relateres til andre faglige felter som fx "Dansk, kultur og kommunikation", "Sundhed, krop og bevægelse" osv.. Med items som fx "*at arbejde med fagligheden i linjefagene*", "*at få kompetence til at hjælpe børn med at blive fagligt dygtige*" og "*at arbejde med børns skolestart*" mente vi at rumme begrebets bredde.

I forhold til professionsbegrebet knytter denne variabel og den følgende variabel *pædagogiske-psykologisk kompetence* sig til ekspertisen, forstået som faglig og pædagogisk specialviden og evnen til at få teori og praksis i samspil.

### **Pædagogisk-psykologisk kompetence**

Eksempler på items inden for *pædagogisk-psykologisk kompetence* er, at "erhverve kompetencer til at hjælpe børn med at udfolde sig gennem egne aktiviteter", at "få kompetence til at iagttage/observere børn", "erhverve kompetence til at undervise børn" og at "erhverve kvalifikationer til at kunne udvikle læringsmiljøer". Samlet dækker denne variabel indsigt i børns liv, udvikling og rammerne derfor, samt forståelsen af børns rolle og muligheder i det samvær, som den professionelle har med dem. Observation og analyse af praksissituationer hører herunder. Variablen forsøger at indkredse den del af professionsfagligheden, som adskiller den professionelle fra lægmand, ved at den professionelle har teoretisk viden og en reflekteret, systematisk tilgang til sit arbejde med "klienten".

Fundamental serviceorientering, som Parsons bruger som professionskarakteristikum, kan delvis rummes af *pædagogisk-psykologisk kompetence*. Men den må i de pædagogiske professioner betragtes bredere, da lærere og pædagoger på en og samme tid forholder sig til både barn og børn, elev og elever, individ og fællesskab.

### **Relationskompetence**

Indholdet i de valgte items under den tredje af LUPINs variable, *relationskompetence*, er mere handlingsorienteret end i den ovenstående variabel, og den inddrager andre relationer end professionel/klient-relationen, nemlig relationen til forældre, kolleger og til andre faggrupper. Nogle items lyder at "arbejde med skole-hjem samarbejde", at "arbejde med overgange mellem børnehave, SFO og skoleliv", og at "arbejde med sine kommunikative kompetencer".

Der er med ændrede mere komplekse professionskrav også nye krav til uddannelserne, og det er bl.a., at de studerende lærer at "begå" sig i og skabe relationer til og mellem børn, forældre og kolleger - på tværs og indbyrdes. Sidstnævnte betragtning peger mere på lærere, som traditionelt har haft mindre fokus på relationer end på fag, og arbejdet har kunnet klares uden mere end et formelt samarbejde. Pædagogens arbejde i institutionerne har derimod haft samarbejde og relationer som et væsentligt omdrejningspunkt.

I relation til professionskvaliteterne så danner gensidighed og ligeværdighed kombineret med den professionelle etik baggrund for disse items.

## Personlig integritet og autenticitet

Den sidste variabel, *personlig integritet og autenticitet*, er knyttet til relationskompetencen. I den tidligere udøvelse af professioner var der i høj grad tale om en rolle jfr. Parsons, men subjektiviteten er kommet helt anderledes på dagsordenen (Weber, 2006). Den institutionelle autoritet er ikke mere givet, men skal skabes af den enkelte. Per Fibæk Laursen taler om et skifte fra lærerrolle til lærerperson, og om at personens individuelle intellekt, emotionelitet, kropslighed og socialitet får afgørende betydning for vellykket professionsudøvelse. Psykisk stabilitet og omstillingsberedskab bliver centrale værdier. Arbejdet er i sit indhold blevet mere komplekst, og den enkelte professionelle må på en og samme tid kunne afveje egeninteresse, statsinteresse og brugerinteresse og være i stand til at reflektere over denne kompleksitet, dette indebærer også evnen til at skelne mellem det personlige og det private (ibid).

Items under denne variabel lyder fx at "*kunne udvikle sin personlighed med professionen for øje*", og at "*kunne bedømme sig selv i forhold til sin professionelle identitet*".

Variablen *personlig autenticitet og integritet* er nært sammenhængende med professionsetik. Parsons bruger begrebet "affektiv neutralitet", men en sådan formulering er vanskelig at overføre til professioner, som er karakteriseret ved involvering og relation. Her er det mere relevant at kunne skelne mellem og samtidig rumme privatperson og fagperson.

Det udsendte spørgeskema rummede afslutningsvist et afsnit, som adskilte sig fra de øvrige variable ved, at de studerende ikke skulle rate forskellige items, men derimod fordele 100 procentpoint mellem professionsfunktionerne *omsorg, opdragelse og undervisning*. Denne form er valgt som en slags konklusion på det øvrige spørgeskema. De tre nævnte funktioner fungerer i relation til spørgeskemaets items opsamlende og i forhold til de to pædagogiske professioner karakteriserende for en stor del af deres praksis. Dette sidste element i spørgeskemaet peger også i modsætning til items eksplicit fremad mod professionens indhold, idet det lyder: *I spændingsfeltet mellem omsorg, opdragelse og undervisning, hvor stor en procentdel af dine fremtidige arbejdsopgaver som lærer/pædagog vurderer du kommer til at handle om: 1) Omsorg i procent, 2) Opdragelse i procent og 3) Undervisning i procent*

Det historiske rids viste, at lærer- og pædagogprofessionen udviklede sig på baggrund af samfundsforandringer, der betingede, at de opdragelsesmæssige opgaver gradvis blev fjernet fra familien og overtaget af staten. Skolen blev oprettet som samfundsinstitution, hvor

barnet skulle opdrages og dannes til samfundsborger. Efterhånden som Danmark udviklede sig til industrination, blev der lagt vægt på barnets tilegnelse af faglige kunnen, og undervisning udviklede sig i lærerprofessionens selvforståelse til den pædagogiske hovedopgave. Børnehaven og fritidshjemmet derimod blev oprettet med udgangspunkt i tanken om at støtte op om "det gode hjem", hvor omsorgen for barnet blev anset som pædagogisk omdrejningspunkt. I det senmoderne samfund går stort set alle børn går i børnehave, børnehaveklassen er obligatorisk, og mere end 70 % af børnene går i SFO i de første skoleår. Lærer- og pædagogprofessionerne koncentrerer sig således også i dag samlet set om *omsorg, opdragelse og undervisning*.

På linje med de øvrige variable vil vi redegøre for forståelsen af de tre begreber.

### **Omsorg**

*Omsorg* har etymologisk set rødder tilbage til indoeuropæisk i betydningen "bekymre sig". Filosofer som Martin Heidegger og K.E. Løgstrup (Eriksen 2005) forholder sig også til begrebet i deres forståelse af vores eksistens som gensidig afhængighed af hinanden. Omsorg er således en grundbestanddel i menneskelig væren, men med meget forskelligt indhold og forskellige former. I pædagogikken har man forstået omsorg som næstekærlighed. Meningsbørnehaverne blev fx oprettet, da man vil tage sig af de mange børn, der som følge af urbaniseringen levede i fattigdom (Boelskov 1995). I denne ramme forstås omsorg som opfyldelse af basale fysiske, emotionelle og sociale behov for herigennem at skabe bedre udviklingsbetingelser for barnet end dens familie formåede. I sin reneste form er det moderens instinktive omsorg for det lille barn, der i en kantiansk accentuering skal plejes og røgtes. Det er den omsorgstrængende, der sætter dagsordenen (Eriksen 2004), aktiviteten er derfor ofte uplanlagt, ikke-struktureret og nutidsorienteret. Omsorg kan sagtens foregå som en ikke-sproglig aktivitet. Den er også karakteriseret ved at være en relation mellem to personer, hvor den ene person er (af-)hjælper, altså ikke et ligeværdigt forhold.

I det moderne samfund med høj grad af arbejdsdeling bliver meget omsorgsarbejde udført af professionelle. Teorierne om omsorg udvikles især inden for sundhedssektoren og den pædagogiske sektor, der har med mennesker med nedsat funktionsevner at gøre. I teorierne peges på en splittelse, der består i, at omsorg rationaliseres, og det subjektive relationsarbejde bliver standardiseret (ibid). Samtidig er det vanskeligt som omsorgsarbejder at få en egentlig professionel gennemslagskraft. Omsorgsarbejders praktiske kvalifikationer kan være indlejret i et net af selvfølgeligheder, som er svære at gøre synlige og stille til diskussion. Den pædagogiske begrundelse kan hermed falde væk, hvilket kan anfægte omsorgsud-

øverens anerkendelse som professionel (Schmidt, 1999). Det er typisk kvindearbejde ligesom i de familiære rammer, det læres bedst gennem erfaring, og praktisk sans og håndelag er gode kvalifikationer.

Den norske socialpsykolog Hanne Haavind (Eriksen, 2004) beskæftiger sig med relationen mellem omsorgsgiver og omsorgstager og peger på en mere aktiv og fremadrettet proces, hvor der er mulighed for forandring for begge parter.

Omsorg er typisk forbundet med positive konnotationer. KorpusDK viser således, at de hyppigste naboord er *pleje, drage, barn, ømhed* og *kærlighed*.

### **Opdragelse**

Anderledes forholder det sig med begrebet *opdragelse*. I ovennævnte tekstkorpus finder man under *opdrage* først udtryk fra Biblen: *Opdrag din søn, mens der er håb, tilsigt ikke at slå ham ihjel!* (Ordsprogenes bog) og *Og fædre, gør ikke jeres børn vrede, men opdrag dem med Herrens tugt og formaning* (Paulus' brev til Efeserne). I mere nutidige forbindelser anvendes *opdrage* fx i forbindelsen *det blev hendes skæbne at opdrage...* og *de magter ikke at opdrage*. Disse gamle og nye teksteksempler viser, at vi her har med en tungere sag at gøre.

Opdragelse er blevet og bliver forstået på to måder: som disciplinering og adfærdsdirigering gennem tugt og ydre kontrol på den ene side, hvilket i et historisk perspektiv forbindes med den "den sorte skole" som på mange skoler blev praktiseret langt op i 1960'erne. På den anden side ses opdragelse som holdningsbearbejdning og retledning mod indre styring gennem argumentation og med respekt for personen i de reformpædagogisk orienterede skoler og børnehaver (Hesselholdt, 1994). Formålet med opdragelsen, både den private og den offentlige, er at forme personligheden hos det opvoksende barn og at regulere dets adfærd, så det kan indgå i samværsrelationer og på sigt blive en myndig samfundsborger. På samme måde som i omsorgsrelationen er der asymmetri i relationen mellem opdrager og den opdragne, men her er det ikke den, der skal opdrages, der sætter dagsordenen, det er derimod opdrageren, som føler behov for at intervenere. Relationen mellem de to er som i omsorgsrelationen en person-person-relation Den umiddelbare opdragelsesinterventionen er ofte ikke bevidst planlagt - et træk, der er fælles med *omsorg*, men forskelligt fra *undervisning*. Opdragelsen kan bevæge sig mellem følelser og rationalitet, mellem nutids- og fremtidsorientering. Dette spændingsfelt inden for begrebet opdragelse går i sin teoretiske udredning langt tilbage, og *opdragelse* er i modsætning til *omsorg* blevet behandlet i pæda-

gogiske litteratur gennem århundreder. I denne sammenhæng kan Kants firdeling af begrebet give rammerne for en teoretisk forståelse. Kant taler om disciplinering, kultivering, civilisering og moralisering (Rasmussen, 2004:179). Disciplinering er den negative side af opdragelsen, hvor barnets umiddelbare lyst, luner og tilskyndelser skal begrænses. De øvrige tre elementer peger over på begrebet *undervisning* og handler fremtidsrettet om *borgeren* og mindre om *barnet*.

Opdragelse er styret af såvel bevidste som ubevidste værdier, og både forældre og institutioner har stærke interesser på feltet. Både i en lægmands og i en professionel opfattelse blandt lærere forsøges opdragelse og undervisning ofte skilt ad, simpelt forstået således, at hvor forældrene skal opdrage, så skal skolen undervise. Men netop denne modstilling indfanger ikke begrebernes kompleksitet og fører til mange konflikter internt på skoler og i samarbejdet mellem forældre. Samme modsætning ses ikke i pædagogfaget, hvor der har været fokus på udvikling og socialisering. Pædagogikken er udviklet på baggrund af modstand mod autoritære institutioner, som skolen repræsenterede. Korporlig straf har fx altid været bandlyst i børnehaver og vuggestuer (Fischer, 2005: 10).

## **Undervisning**

*Undervisning* er som ovenfor sagt en planlagt aktivitet. Undervisning har, med reference til Rasmussen og i modsætning til opdragelsens personlighedsdannende mål, et kundskabsmæssigt mål. Lars Jacob Muschinsky (2001) formulerer det lidt bredere, nemlig "at bibringe andre en bestemt viden, forståelse, opfattelse, erfaring eller lignende". *Undervisning* har ingen paralleller til omsorg, således som der er redegjort for omsorgsbegrebet ovenfor, men har flere paralleller til den brede kantianske forståelse af opdragelsesbegrebet. Undervisning er også en proces mellem mennesker, men i modsætning til *omsorg* og *opdragelse* foregår den klassisk mellem en lærer og flere elever, og mellem roller mere end mellem personer. Undervisning er en sproglig aktivitet, som baserer sig på rationalitet, og den foregår i et offentligt regi, så det har været en form for uddannede, som oprindeligt har taget sig af den.

Vi knytter an til Lars Qvortrups (2004) definition af begrebet undervisning: "Undervisning er den særlige form for kommunikation, hvis intention er at forandre individer i overensstemmelse med forud fastsatte mål (s. 121)." Han redegør videre for dilemmaet mellem undervisning og læring, idet han som udgangspunkt spørger, hvordan undervisning, som er en målrettet aktivitet kan føre til læring, som er en selvdannende aktivitet. Dette dilemma har i det forrige århundrede resulteret i to paradigmer, behaviorisme og kognitivism. Den filoso-



fiske og pædagogiske tænkning har videreudviklet sig med konstruktivisme, socialkonstruktivisme og systemiske teorier. Dette har resulteret i bredere, mere fleksible og nuancerede undervisnings- og læringsopfattelse, som også er tilfældet på dagspasningsområdet, hvor der medtænkes læring gennem udformningen af læreplaner.

Redegørelsen har skullet vise, at begreberne omsorg, opdragelse og undervisning er indholdet i relationen mellem børn og voksne på både den hjemlige og den professionelle bane. Begreberne har ikke en entydig definition, de rummer både forskellige lægmandsopfattelser og mere komplekse professionelle forståelse, begge dele med brede grader af bevidsthed og brede spektre for relationer mellem teori og praksis.

De 4 variable er som tidligere nævnt underlagt en Cronbach's alpha analyse, som viser høj grad af overensstemmelse mellem items under de enkelte variable. Samme undersøgelse kan ikke foretages af den procentvise angivelse mellem omsorg, opdragelse og undervisning, hvorfor vi ikke umiddelbart kan vide, hvilken forståelse af begreberne, der ligger bag de studerendes talfordeling. De forskellige narrativer giver dog, som vi kan vise i resultaterne nedenfor, nogle retninger.

## 6. Resultater

Indledningsvis vil vi endnu engang understrege, at LUPINs resultater og tolkninger hovedsagligt baserer sig på middelværdierne af de svar, der er afgivet i forhold til de valgte variables items. Variablene repræsenterer således optikken i LUPINs kvantitative og kvalitative del af undersøgelsen. De enkelte variables items var formuleringsmæssigt opbygget på samme måde og havde samme svarkategorier. Der spørges, "*På en skala fra 1 til 10, hvor vigtig synes du som lærerstuderende / pædagogstuderende det er under studiet at arbejde med (...)*". Middelværdien af variabelens items er samlet i et indeks i forhold til de variable, der blev defineret i det forrige afsnit. I tolkningen af de kvantitative data vil værdien 1, der er den lavest mulige middelværdi, indikere, at den belyste variabel ikke kan tillægges værdi. Værdien 10 vil derimod blive tolket som værdimæssigt meget betydningsfuldt, fordi den vil være udtryk for, at respondenterne har svaret mest muligt positivt i relation til alle de items, som variabelen består af. I midten ligger værdien 5, der i princippet vil kunne tolkes som nogenlunde vigtig. Resultaterne bliver desuden trianguleret med de narrative data, da vi på den måde kan få et fingerpeg om betydningens beskaffenhed.

I følgende afsnit inddrages først svarene fra LUPINs lokale undersøgelser. Der foretages en komparativ deskriptiv analyse af resultaterne fra første undersøgelse (efteråret 2005) med

anden undersøgelse (efteråret 2007), hvor indgår såvel testgrupper (studerende der er LUPIN projektdeltagere) samt kontrolgrupper (stamhold tilknyttet samme årgang – men ikke projektdeltagere). Derefter ser vi på svarene fra den nationale undersøgelse (2007) med henblik at frembringe valide resultater. Med henblik på at illustrere svartendenserne fra den kvantitative del af LUPIN projektet inddrages svarmateriale fra den kvalitative del.

### 6.1. Faglig kompetence

I relation til den første variabel *faglig kompetence*, hvor resultaterne er fremstillet i tabel 2, viser resultaterne middelværdier mellem 7,34 og 8,65. Dette betyder, at undersøgelsens værdimæssige score ligger forholdsvist højt. Dvs. generelt tillægges alle items i variabelen forholdsvis høj betydning af begge grupper.

**Tabel 2.** Vægtningen af faglige kompetencer / lokal survey

	Uddannelse	N	Mean	Std. Deviation
Første undersøgelse *	Læreruddannelse - samlet	52	8,65	0,91571
	Pædagoguddannelse - samlet	46	7,34	1,17529
Anden undersøgelse	Læreruddannelse - samlet	16	8,38	1,15109
	Pædagoguddannelse - samlet	27	7,70	1,16445

\* ( $p < 0.001$ )

Her ses desuden, at den første undersøgelse viser signifikant forskel mellem lærer- og pædagoggruppen ( $p < 0.001$ ). De lærerstuderende vægter tilegnelse af faglige kompetencer under studiet og formidlingen af disse i den pædagogiske praksis med en middelværdi på 8,65. De pædagogstuderende derimod vægter det samme med et gennemsnit på 7,34, ( $p < 0.001$ ). Samme tendens til lærerstuderendes højere vægtning af denne variabel i forhold til pædagogstuderende kan ses i relation til den anden lokale undersøgelse om end knap så udpræget. Forskellen er dog her insignifikant.

Ser vi på den eksterne undersøgelse (2007), viser analysen igen statistisk signifikant forskel med hensyn til vægtningen af faglige kompetencer mellem grupperne af lærer- og pædagogstuderende, hvilket kan aflæses i tabel 3. I den eksterne undersøgelse vægter gruppen lærerstuderende således faglige kompetencer med en middelværdi på 8,33, mens gruppen pædagogstuderende vægter denne kompetence lavere (7,63) ( $p < 0.001$ ).

**Table 3.** Vægtningen af faglige kompetencer / national survey

Type af studium	N	Mean	Std. Deviation
Lærerstuderende	312	8,33	1,21026
Pædagogstuderende	301	7,63	1,52727

( $p < 0.001$ )

Samlæses det statistiske materiale med det narrative materiale, bliver den signifikante forskel bekræftet, hvilket følgende citater fra forskellige lærerstuderendes essays kan illustrere "... håber jeg at kunne mestre mine fag, stå ved tavlen og give børnene god undervisning", "Overordnet bør en lærer stå for en undervisning, der sørger for, at børnene lærer det de i henhold til diverse mål skal lære," og "jeg skal blive fagligt dygtig".

Et analytisk blik på de pædagogstuderendes essays viser, at pædagogstuderende ikke på samme måde som lærerstuderende udtrykker sig eksplicit om betydningen af tilegnelsen af faglige kompetencer. Opfattelsen af faglige kompetencer udtrykkes derimod ved en mere uspecificeret og udflydende faglighed, hvor fx arbejdet med linjefag ikke bliver nævnt. Følgende citat kan tjene som et eksempel på dette: "Når jeg bliver pædagog, vil jeg se frem til at komme ud og være en del af en stor anerkendt faglig gruppe, hvor det er muligt at arbejde med sig selv og sine faglige kompetencer".

Sammenlagt viser undersøgelsens kvantitative del, at lærerstuderende vægter tilegnelse af faglig kompetence signifikant højere end pædagogstuderende, hvilket underbygges af læsningen og tolkningen af det narrative materiale.

## 6.2. Pædagogisk / psykologisk kompetence

En statistisk analyse af variabelen *pædagogisk/psykologisk kompetence*, der vises i tabel 4 nedenfor, godtgør, at lærerstuderendes besvarelser på de anvendte items i variabelen i den første undersøgelse giver en middelværdi på 8,67, mens pædagogstuderendes middelværdi kan udregnes til 7,92. Det illustrerer igen, at grupperne tillægger variabelen forholdsvis høj betydning, og at de lærerstuderende vægter variabelen højere end pædagogstuderende. Forskellen er signifikant ( $p < 0.001$ ). I den anden undersøgelse svinder denne forskel ind, idet lærergruppernes vægtning af variabelen falder fra 8,67 til 8,36. Hos pædagoggruppen sker der derimod en forøgelse fra 7,92 til 8,14. Forskellen er imidlertid ikke mere signifikant, hvorfor vi ikke tillægger anden undersøgelse betydning.

**Tabel 4.** Vægtning af pædagogisk/psykologiske kompetence / intern survey

	Uddannelse	N	Mean	Std. Deviation
Første undersøgelse*	Læreruddannelsen	52	8,67	,74036
	Pædagoguddannelsen	46	7,92	1,17954
Anden undersøgelse	Læreruddannelsen	16	8,36	,88609
	Pædagoguddannelsen	27	8,14	1,21573

\* ( $p < 0.001$ )

Den nationale undersøgelse (2007) udbygger og fastslår resultatet fra første interne undersøgelse, idet lærergruppen her scorer en middelværdi på 8,29 og pædagoggruppen 8,07, hvilket kan ses på tabel 5. Selvom forskellen mellem de to gruppers middelværdi ikke er stor, viser en statistisk analyse alligevel, at den aktuelle forskel er signifikant ( $p < 0.026$ ).

**Tabel 5.** Vægtning af pædagogisk / psykologisk kompetence / intern surveyundersøgelse

Type af studium	N	Mean	Std. Deviation
Lærerstuderende	312	8,29	1,17772
Pædagogstuderende	301	8,07	1,31160

( $p < 0.026$ )

Det narrative materiale, hvor studerende reflekterer over forskellen på uddannelsesinstitutionens undervisning i teori og fagets praksis og over nytten af teori som baggrund for en professionel praksis, kan illustrere denne lille, men signifikante forskel mellem pædagog og lærergruppen i den kvantitative undersøgelse. Udsagn fra lærerstuderende lyder fx "Specielt håber jeg på at kunne mestre mange af de pædagogiske redskaber, vi har læst om i dansk, psykologi mv." og "Jeg får lært en helt masse nyttige ting, men jeg tror, at det aller vigtigste lærer jeg først, når jeg engang er færdig og ude at undervise". En respondent fra pædagogtestgruppen udtrykker i forhold hertil: "Teorien er baggrundsviden for at arbejde professionelt, den er bare ikke så nem at overføre til praksis. Man skal bruge sig selv lige så meget som teorierne, mennesker er forskellige og kan ikke altid sættes ind i en teori".

Begge grupper ekspliciterer et ønske om fundamental serviceorientering, der udtrykker sig i et ønske om at hjælpe barnet. Lærerstuderende udtrykker, "(...) at jeg for det første vil kun-

ne hjælpe fremtidens børn og give dem viden". En pædagogstuderende udtrykker på den anden side, at hun ønsker at, "arbejde med unges udvikling og adfærd, sætte dem på sporet til det gode og meningsfulde liv".

Det narrative materiale kan således supplere den kvantitative undersøgelses resultat. Vi vurderer, at forskellen kan skyldes, at variabelen i højere grad appellerer til lærerstuderende, fordi denne gruppe opfatter at have en mere systematisk tilgang til "klienten", hvor omdrejningspunktet for samværet er formidling af viden i en undervisningskontekst, derfor er også mere fokus på klassen, dvs, gruppen af elever end på den enkelte. Materialet viser også at pædagogstuderende medtænker teori i deres samvær med barnet, men de peger i højere grad på deres egen person som en vigtig medspiller, og der er fokus på en-til-en-relationen.

### 6.3. Relationskompetence

Opgørelsen af variabelen *relationskompetence* fra det lokale survey vises i tabel 6. Også i forhold til denne variabel kan vi konstatere et generelt højt scoringsniveau, hvilket indikerer de to gruppers generelle høje vægtning af variabelen. Første undersøgelse viser en middelværdi hos gruppen lærerstuderende på 8,46, mens pædagoggruppens middelværdi er en smule lavere 8,25. I anden undersøgelse vender billedet, idet lærergruppen falder fra 8,46 til 7,91. Pædagoggruppen stiger derimod fra 8,25 til 8,41. Men da de konstaterede middelværdiforskelle hverken i forhold til første eller anden undersøgelse er statistisk signifikante ( $p < 0.22$  i første tilfælde og  $p < 0.16$  i andet tilfælde), vil vi ikke tillægge den i øvrigt bemærkelsesværdige resultatfordeling mellem de to grupper nogen afgørende betydning.

**Tabel 6:** Vægtning af relationskompetence / lokal surveyundersøgelse

	Uddannelse	N	Mean	Std. Deviation
Første undersøgelse	Læreruddannelsen	52	8,4613	,76476
	Pædagoguddannelsen	46	8,2512	88562
Anden undersøgelse	Læreruddannelsen	16	7,9236	1,23042
	Pædagoguddannelsen	27	8,4120	94854

I den nationale undersøgelse fremstillet i tabel 7 er det meget tæt på en statistisk signifikant forskel i svarfordelingen mellem de to grupper ( $p < 0.051$ ). Til forskel fra den lokale interne undersøgelse viser analysen her, at lærerstuderende svar på variabelens items kan sammenfattes til en middelværdi på 7,83 mens pædagogstuderendes middelværdi er en smule

højere 8,03. Det er således bemærkelsesværdigt ved denne variabel, at den eksterne undersøgelse ikke korresponderer med den første interne undersøgelse, som har været tilfældet ved de tidligere variable. Men da den eksterne undersøgelse med sit langt større respondentgrundlag end den interne viser en næsten signifikant forskel, vælger vi at tillægge den eksterne undersøgelses resultat fortolkningsmæssig værdi.

**Tabel 7.** Vægtning af relationskompetence / nationalt survey

Type af studium	N	Mean	Std. Deviation
Lærerstuderende	308	7,8267	1,26879
Pædagogstuderende	299	8,0318	1,31080

( $p < 0.051$ )

Narrativerne kan underbygge den eksterne undersøgelses generelle resultat om betydningen af variablen hos begge grupper. Et essay fra en lærerstuderende beskriver således vigtigheden af et godt forældresamarbejde, mens en pædagogstuderende nævner vigtigheden af at have gode kollegaer. Derudover viser beskrivelsen af begge gruppers minilogs og praktikopgaver, at de tilsyneladende får øje på betydningen af at have relationelle forhold til hinanden i en pædagogisk praksis. Fx skriver en lærerstuderende i sin minilog fra temadagen "Fra mytekastning til samarbejde", "*Vi ønsker grundlæggende det samme af vores uddannelser og senere arbejdsliv: At arbejde med børn og unge og gøre vores bedste*". Citatet viser, at denne studerende har fået øje på, at pædagoggruppen bidrager med viden og kunnen, der kan bidrage til løsningen af pædagogiske opgaver, og derfor opleves samarbejde som meningsfuldt. En anden lærerstuderende skriver om sin deltagelse i LUPIN, "*Jeg tror, det er gavnligt for begge partner og anbefaler, at det bliver en del af uddannelsen, det er en god måde at møde fremtidige samarbejdspartnere på*".

Ser man på det narrative materiale fra de pædagogstuderende, viser analysen fra minilogs og praktikopgaver også, at de vægter samarbejde, om end de udtrykker sig mere forbeholdent. Dette ses bl.a. i et citat der stammer fra temadag "At ville noget", "*Jeg håber på et bedre lærer- og pædagogssamarbejde i fremtiden*". Andre udtrykker positivt, "*personligt gik jeg fra at opleve lærere som et studie for sig til at opleve dem som medstuderende*".

Sammenlagt antyder især i den eksterne undersøgelse en tendens til, at pædagogstuderende vægter variablen om relationskompetence højere end lærerstuderende. Det narrative materiale fra minilogs og praktikreferater viser derudover, at konkrete og iscene-

satte møder mellem grupperne bidrager til at se de pædagogiske arbejdsopgaver i et bredere felt. Særlig synligt ses dette hos de lærerstuderende, der efter de konkrete møder med de pædagogstuderende udtrykker sig positivt om samarbejde.

#### 6.4. Personlig integritet / autenticitet

Den fjerde variabel omhandlende *personlig integritet* udmærker sig ved, at den generelle middelværdi igen ligger meget højt hos begge grupper, hvilket ses i tabel 8. Lærergruppen scorer således middelværdien 8,66 og pædagoggruppen 8,46 i første undersøgelse. Samme mønster gentager sig i anden undersøgelse, hvor lærergruppen scorer på en værdi af 8,77 og pædagoggruppen 8,69. Det vil sige, at grupperne anser variabelen personlig integritet / autenticitet som meget betydningsfuld. En statistisk analyse af svarfordelingen mellem de to grupper i såvel den første som den anden undersøgelse viser imidlertid, at forskellene ikke er signifikante ( $p < 0,39$  i den første og  $p < 0,86$  i den anden). Vi har derfor ikke noget sikkert grundlag for at sige, at der er forskel mellem grupperne i forhold til denne variabel.

**Tabel 8.** Vægtning af personlig integritet / autenticitet lokal sureveyundersøgelse

	Uddannelse	N	Mean	Std. Deviation
Første undersøgelse	Læreruddannelsen	52	8,6619	1,02719
	Pædagoguddannelsen	46	8,4620	1,27145
Anden undersøgelse	Læreruddannelsen	16	8,7656	1,01023
	Pædagoguddannelsen	27	8,6944	1,37689

Samme mønster kan ses nationalt i tabel 9. Her bekræfter den nationale undersøgelse, at der næsten er overensstemmelse i svarene mellem testgrupperne, idet lærergruppen scorer 8,21 og pædagoggruppen 8,33. Forskellen er insignifikant ( $p < 0,30$ )

**Tabel 9** Vægtning af personlig integritet / autenticitet national sureveyundersøgelse

Type af studium	N	Mean	Std. Deviation
Lærerstuderende	312	8,2115	1,50632
Pædagogstuderende	301	8,3331	1,42630

Samlæses det statistiske materiale med det narrative materiale, viser der sig samme billede. Personlig integritet og autenticitet har stor betydning for både lærer- og pædagogstuderende. I de studerendes essay bliver problemstillinger fra praksis i forhold til håndtering af kaos nævnt. At kunne stå imod kaos bliver tematiseret som personlige kvaliteter ved lærer- og pædagogpersonen og er noget, begge grupper er meget opmærksomme på. En lærerstuderende skriver i fx sit essay, *"Idealet må være besiddelse af naturlig autoritet, der gør, man formår at skabe ro og disciplin i timerne"*. En anden lærerstuderende ser en forpligtelse til at arbejde med samfundets mål for barnets tilegnelse af kompetencer, hvor vejen dertil beror på lærerpersonligheden, hun skriver således, *"Der er nogle konkrete færdigheder, der forventes, at børnene besidder efter et endt skoleår, men hvordan man som lærer når det, er meget personafhængigt"*.

Pædagoggruppen ser personlig integritet/autenticitet som et forhold, der styrkes af forestillingen om personlig udvikling. En respondent skriver i sit essay, *"Jeg er sikker på, at den personlige udvikling, jeg også udvikler gennem uddannelsen, er vigtig for at man skal blive en god pædagog"*. Forestillingen om personlig udvikling er det kit, der menes at holde sammen på den pædagogiske relation. Her er den enkelte bruger i centrum, og det handler om at gøre en forskel for denne person, eller som flere pædagogstuderende skriver, *"fortsætte med personlig udvikling, gøre en forskel"*.

Sammenlagt kan der udledes af det kvantitative datamateriale, at grupperne pointerer betydningen af variabelen *personlig integritet / autenticitet*. Alle testgrupper scorer højt på variabelen, hvilket stemmer overens med udsagnene i det narrative materiale. Her er dog divergencer i opfattelsen af variabelens indhold mellem testgrupperne. De lærerstuderende fokuserer mere på lærerpersonligheden som en vigtig faktor for 'kaosfrie' undervisningsrum således, at barnet kan tilegne sig de kompetencer, der er fastlagt i de nationale læringsmål. Hos pædagogstuderende ses den personlige udvikling som et centralt tema, de mener, at pædagogpersonligheden qua sin personlige udvikling kan indgå i relationer i forhold til en bruger, hvor målet er at gøre en forskel for brugeren.

## 6.5. Omsorg, undervisning og opdragelse

Undersøgelsens sidste element indfanger de forestillinger, de studerende gør sig i forhold til fordelingen af de pædagogiske opgaver *omsorg, opdragelse og undervisning* i det kommende professionelle virke som lærer eller pædagog. Med henblik på at klarlægge dette stillede vi afslutningsvis spørgsmålet: *I spændingsfeltet mellem omsorg, opdragelse og un-*



*undervisning, hvor stor en procentdel af dine fremtidige arbejdsopgaver som lærer/pædagog vurderer du kommer til at handle om: 1) Omsorg i procent, 2 )Opdragelse i procent og 3) Undervisning i procent.*

I tabel 10 ses den procentuelle fordeling fra den nationale undersøgelse.

**Tabel 10: Vægtning af pædagogiske opgaver omsorg, undervisning og opdragelse - eksternt**

Type af studium		eksternt	N	Mean
Lærerstuderende	omsorg i % - ca.		290	23,64
	opdragelse i % - ca.		290	22,46
	undervisning i % - ca.		290	54,19
Pædagogstuderende	omsorg i % - ca.		275	49,01
	opdragelse i % - ca.		274	31,42
	undervisning i % - ca.		275	19,25

Ser vi først på den eksterne undersøgelse, der er indsamlet med baggrund i respondentgrundlaget (lærerstuderende 290 / pædagogstuderende 274), er der den klare og signifikante forskel ( $p < 0.005$ ), at lærer- og pædagogstuderende ikke vægter forholdet mellem omsorg, opdragelse og undervisning ens. Mens de lærerstuderende vægter undervisning højest med 54,19 % (pædagogstuderende: 19,25 %), så er det omsorg, der har størst betydning for de pædagogstuderende med 49,01% (lærerstuderende (23,24 %)). I forhold til opdragelse falder svarene mellem grupperne også forskelligt ud, i det de lærerstuderende vægter denne værdi med 22,46 % og de pædagogstuderende med 31,42 %. Disse svar frembringer sammenlagt, at de lærerstuderende ser undervisning som hovedopgave i modsætning til de pædagogstuderende, der mener at de pædagogiske hovedopgaver hovedsageligt drejer sig om omsorg. Hos begge grupper rangerer opdragelse væsentligt under deres foretrukne værdi. Vi vil her igen gøre opmærksom på, at respondenterne befandt sig i starten af uddannelsen og sikkert har valgt uddannelsen med udgangspunkt i doxa eller personlige forestillinger om professionsudøvelsens beskaffenhed.

**Tabel 11: Vægtning af pædagogiske opgaver omsorg, undervisning og opdragelse - intern**

Type af studium		intern	N	Mean
Lærerstuderende	omsorg i % - ca.		10	17,70
	opdragelse i % - ca.		10	24,80
	undervisning i % - ca.		10	57,50
Pædagogstuderende	omsorg i % - ca.		13	55,38
	opdragelse i % - ca.		13	29,23
	undervisning i % - ca.		13	15,38

I forhold til den anden interne undersøgelse skal resultaterne tages med forbehold, da respondentgrundlaget er meget lille. Vi vil desuden gøre opmærksom på, at lærertestgruppen var atypisk, hvilket bl.a. bevirkede, at holdet havde et større frafald en sædvanligt. Der blev således afleveret svar fra 10 lærerstuderende og 13 pædagogstuderende. I forhold til resultatet af disse svar finder vi en signifikant tendens: den interne testgruppe adskiller sig fra den nationale testgruppe med hensyn til fordelingen af værdierne relationen omsorg, opdragelse og undervisning. Det fremgår således, at den interne lærergruppe vægter omsorgsdimensionen mindre end den eksterne lærergruppe (17,70 % i forhold til 23,64 -  $p < 0.052$ ), hvilket næsten er signifikant. Den interne pædagoggruppe vægter desuden omsorgsdimensionen højere (55,38 i forhold til 49,01 –  $p < 0.05$ ) end den eksterne pædagoggruppe.

I forhold til værdien undervisning ses der en mindre forskydning, da den eksterne lærergruppe vægter værdien med (54,19 %) til forskel fra interne gruppe, der vægter værdien med (57,50), hvilket betinger en forskel på (3,31 %). Ser vi på værdien opdragelse forefindes der næsten ingen bevægelse mellem grupperne. Den eksterne lærergruppe scorer (22,46) i forhold til den interne lærergruppe (24,80 %), og den eksterne pædagoggruppe (31,42) i forhold til den interne pædagoggruppe (29, 23 %).

Sammenfattende viser analysen af de interne og den eksterne kvantitative undersøgelser, at såvel lærerstuderende som pædagogstuderende vægtlægger de valgte kompetencer højt med middelværdier mellem 8,76 og 7,34 (med 10 som maximum) – samt at:

- lærerstuderende vægter tilegnelse af faglig kompetence signifikant højere end pædagogstuderende ( $p < 0.001$ )
- lærerstuderende vægter pædagogisk-psykologisk kompetence signifikant højere end pædagogstuderende ( $p < 0.026$ )

- pædagogstuderende vægter relationskompetence højere end lærerstuderende ( $p < 0.051$ )
- der ikke kan identificeres signifikant forskel mellem pædagog- og lærerstuderende med hensyn til variabelen om personlig integritet og autenticitet
- lærerstuderende ser undervisning som hovedopgave, mens pædagogstuderende mener, at den pædagogiske hovedopgave hovedsageligt drejer sig om omsorg.

Analysen af det narrative materiale nuancerer og sætter ord på ovennævnte resultater.

## 7. Diskussion

### 7.1. Resumé af resultater

De lokale (CVU Vest/ 2005, 2007) surveys og det nationale survey (2007), som - sammen med et lokalt kvalitativt empirisk materiale - har skullet afdække lærer- og pædagogstuderendes professionsopfattelser viser, at alle studerende finder de fire kompetencer (faglig kompetence, pædagogisk/psykologisk kompetence, relationskompetence og personlig integritet og autenticitet), som i undersøgelserne er i fokus, meget relevante for deres uddannelse og deres profession. På faglig kompetence og pædagogisk/psykologisk kompetence, som begge er defineret ved en relativt teoretisk tilgang, scorer de lærerstuderende højest. Relationskompetencen vægtes højere af pædagogstuderende end af lærerstuderende. Personlig autenticitet/autoritet vægtes lige højt af begge parter, men hvor den lærerstuderende fokuserer på lærerrollen, så har den pædagogstuderende fokus på personen bag professionen.

Når man sammenholder den kvantitative og de kvalitative empiri, kan man i en meget forenklet, men overskuelig form kan differencerne sætte således op:

Lærerstuderende	Pædagogstuderende
Jeg vil give eleverne viden	Jeg vil hjælpe og gøre en forskel for den enkelte
Jeg repræsenterer systemet	Jeg beskytter den svage mod systemet
Jeg vil udvikle min lærerrolle	Jeg vil udvikle min personlighed
Jeg vil gerne samarbejde - for at skabe bedre rammer for undervisning	Jeg vil gerne samarbejde - for at finde fælles løsninger for et barn i klemme

Disse resultater vil herunder blive diskuteret i forhold til projektgruppens vurderinger og vores teori, i forhold til andre undersøgelser og i forhold til de konsekvenser man fremtidigt kan drage.

Hansbøl og Krejsler (2004) konstaterer i deres artikel "Konstruktion af professionel identitet – en kulturkamp mellem styring og autonomi i et markedssamfund", at den professionelle identitet konstrueres inden for et kompliceret strategisk spillerum med mange instanser såsom den kommende professionelle, uddannelsesinstitutioner, organisationer, klienter, stat, marked, videnskab mv.

De items, informanterne har skullet forholde sig til, er valgt på baggrund af en analyse af professionerne, men også på baggrund af en tolkning og holdning til professionerne. Projektgruppen er bevidst om forskellige perspektiver på uddannelserne og på professionerne, og vores bakspejl viser, at nogle items er præget mere af en skolevinkel end en fritidsordningsvinkel. Dette kan både begrundes og forklares, men vil være en detalje, på linje med at vi ikke kender den konstruktion, den enkelte studerende har af sin profession.

De adspurgte studerende er i den spæde begyndelse af deres studium, og må vi antage, at der for mange må være tale om en opfattelse, som ligger ret tæt på en lægmandsopfattelse, men præget af en særlig interesse for en pædagogiske profession. De er endnu ikke begyndt deres indkulturering i en professionel identitet, og på den baggrund giver de udtryk for en relativt enkel professionsforståelse.

## 7.2. Sammenligning med andre undersøgelser

I det følgende vil vi sammenholde vores resultater med to andre undersøgelser, som begge - til forskel fra vores uddannelsesundersøgelse - er foretaget blandt uddannede pædagoger og lærere.

Morten Ejrnæs (2004) beskriver i *Faglighed og tværfaglighed. Vilklårene for samarbejdet mellem pædagoger, sundhedsplejersker, lærere og socialrådgivere*, at lærerne opfatter deres opgave anderledes end de tre andre faggrupper. Disse tre faggrupper arbejder ud fra en særlig doxa i socialt arbejde, som indbefatter en opfattelse af, at der bør gribes ind, når der er tegn på, at børnenes situation er unormal. Lærerne ser derimod deres opgave som formidling af kundskaber og at være alment dannende, og i mindre grad at afhjælpe sociale problemer (s. 200).

Ejrnæs' undersøgelse og vores viser samme tendens, nemlig at lærere vægter samværrets formål, undervisningen, højere end selve samværet. Han har bl.a. undersøgt den professio-

nelles syn på indgriben i forhold til børn, der mistrives, og fastslår at, pædagoger er meget mere børnebeskyttende end lærerne. Vores lokale undersøgelse peger i samme retning, idet de studerende skulle forholde sig til udvikling af kvalifikationer til at arbejde med almindelige børn i forhold til børn med særlige vanskeligheder, de lærerstuderende vægter de almindelige, de pædagogstuderende vægter børnene med vanskeligheder. Af de pædagogstuderendes essays fremgår også, at helst ser sig selv på en specialinstitution frem for en normalinstitution.

Samme tendens kan man læse i Bayer og Brinkkjærs (2003) undersøgelse *Professionslæring i praksis. Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*, hvor de har fulgt to nyuddannede lærere og to nyuddannede pædagoger i to år. De konkluderer, at pædagogernes opgaver skulle løftes i samarbejde med andre, og at deres pædagogiske praksis var præget af pædagogernes personelle relationer til børnene snarere end af de positionelle (2003:16), og at de nyuddannede lærere gennemførte undervisningsforløb, der var præget af både positionelle og personelle relationer til eleverne.

Parallelt til deres begreber om personelle og positionelle relationer har vi anvendt begreberne person og rolle til at karakterisere, om der i de studerendes forestilling om den pædagogiske praksis lægges mest vægt på den rolle, man indtager som professionsudøver, eller på ens personlighed som væsentligst i arbejdet. Vi kunne vise både under faglig kompetence, pædagogisk/psykologisk kompetence og i ratingen af begreberne omsorg og undervisning, at denne forskel i vægtning af rolle eller person er signifikant mellem lærer- og pædagogstuderende. Vores undersøgelse viser således identitet med Bayer og Brinkkjærs undersøgelse.

Gennem Bayer og Brinkkjærs longititude studie vises endvidere, at der for begge faggrupper sker det, at de i løbet af de første par år bevæger sig fra et børnecentreret personelt perspektiv mod et fagligt positionelt perspektiv. Bayer og Brinkkjær skriver, at pædagogerne skifter vægten fra rollen som 'imaginær mor' til 'systemforvalter' (2003:18). Vi kan også på det felt se de samme tendenser, idet vi har udtalelser fra pædagogstuderende efter en længere tid på studiet, hvor de udtrykker, at de nu ser mere professionelt og mindre personligt på deres fremtidige gerning.

### 7.3. Undersøgelsen i relation til professionerne i det senmoderne samfund

Vores undersøgelser er udtryk for et øjebliksbillede, men dog et øjebliksbillede, som ækivalerer andre undersøgelser af de to pædagogiske professioner, som netop beskrevet.

Vi vil i det følgende forholde øjebliksbilledet til udviklingen af og forandringerne i professionerne.

Med en *spor*-metafor, som Ricouer anvender, gengivet af Hansbøl og Kreisler (2004:45f), kan man udtrykke, hvordan professioner forandrer sig, men samtidig bærer en tabt historie i sig. "Sporet er et efterladt mærke, hvor den sammenhæng, det tidligere indgik i, er fortabt. Sporet er samtidig fraværende og nærværende", og "professionernes tradition kan derfor beskrives gennem en konstant dialektik mellem genskabelse og sedimentering, forandring og omtolkning".

Vi vurderer, at de studerende giver udtryk for en traditionel fagopfattelse, de forbliver i et spor, som ikke længere er virkeligheden. Traditionen er en del af sporet, men nye trin sætter andre spor. Spørgsmålet er hvem der bestemmer, hvor sporene skal sættes.

Den traditionelle fagopfattelse for de lærerstuderendes består forenklet sagt i en forståelse af, at læreren skal undervise, men være en venlig person. For de pædagogstuderendes vedkommende består den i, at en varm person kan gøre en forskel for enkeltpersoner.

Begge grupper giver i høj grad udtryk for at ville det gode.

Når de andre undersøgelser viser samme tendenser, kan det være et udtryk for inert i professioner og uddannelser samt vanskeligheder med at tilpasse sig de hastige forandringer, men det kan også være et udtryk for, at der er en kerne i professionerne, som består trods forandringer. Det er spor, som trods alt følger med til et senmoderne markedssamfund præget af økonomi, effektivitet og rentabilitet.

De samfundsmæssige forandringer for professionerne betyder, at professionerne presses. For lærernes vedkommende ansættes på skolerne meritlærere og undervisningsassistenter, og i institutionerne svækkes normeringer, og der tages initiativer til privatisering af dagtilbud til børn. Samtidig specialiseres professionerne gennem pædagogiske diplom-forløb til vejleder i læsning, i sproglig screening, i matematik, i specialpædagogik mv. Et komplekst samfund kræver komplekse funktioner, og en af de politisk valgte veje er specialisering, kontrol og kvalitetssikring. De pædagogiske professioner kommer i endnu et dilemma. De konstante valg, som er en del af jobbet, hvad enten det drejer sig om valg i de menneskelige relationer eller om valg af pædagogiske aktiviteter, skal nu kunne begrundes meget mere eksplicit. Der ligger bag de nu krævede begrundelser et målbart objektivitetskrav, mere end et valg begrundet i en personlig, professionel praksis. Der bliver en ensretning gennem faste retningslinjer, samtidig lægges der op til konkurrence gennem frie valg for "kunderne" og gennem præmieringer af "best practice". Dette ses derved at, skoler konkurrerer og derfor profilerer sig med store projekter, som kan være læringsstile, LP, læsning, sund skole

mv. Det sætter på godt og på ondt den privatpraktiserende lærers tidligere metodefrihed under pres og kræver tilpasning, ensretning og samarbejde.

Den seneste forandring i ændrede krav til pædagogprofessionen beskriver Hansbøl og Kofod (2004), og de identificerer bevægelsen fra en pasningskultur til en læringskultur med de pædagogiske læreplaner i dagtilbud og målformuleringer for aktiviteter i fritidsordningerne som den allermest centrale ændring. Helhedsskolen presser pædagogens traditionelle arbejdsfelt, og den politisk valgte ensretning med en meget højere grad af styring af aktiviteter for det enkelte barn og for gruppen bliver et vilkår. Vi er enige i deres vurdering.

Den pædagogiske professionelle lærer- og pædagogpraksis består nu i at rumme dilemmaer:

- på den ene side at forholde sig til en anden person og almene sociale interesser, på den anden side til rentabilitet,
- på den ene side en subjektiv relation til klienten, på den anden side objektgørelsen af samme relation,
- på den ene side etik, på den anden side effektivitet,
- på den ene side stabilitet, på den anden side fleksibilitet og mobilitet,
- på den ene side decentralisering, på den anden side centralisering,
- på den ene side fællesskab, på den anden side individualisering.

Disse spændingsfelter lever den professionelle med i sin praksis og udvikler sin identitet i og med dem (eller går ned med stress), de studerende skulle gerne gennem deres uddannelser forberedes til denne komplekse pædagogiske praksis.

#### 7.4. Konsekvenser for uddannelsesinstitutioner

Det bliver uddannelsesinstitutionernes arbejde at fange de studerende, som kommer med den gode vilje og en enkel fagopfattelse, og give dem mulighed for at tilegne sig konkret faglighed og viden om deres profession og udøvelsen af den samt evne til at håndtere og begrunde komplekse valg.

I forlængelse af disse generelle formuleringer vil vi referere Hansbøl og Kreisler (2004:53f), der som afslutning af deres artikel "Konstruktion af professionel identitet" opstiller tre dimensioner af en professionel identitet er:

1. De særlige vidensformer (eksplicit faglighed i traditionel ekspertforstand, personlige og sociale kompetencer)
2. Kobling af professionel faglighed med egen personlighed (samarbejde, dialog)
3. Identifikation af professionsidealer (funktion, etik og afgrænsning)

Vi finder, at disse dimensioner er dækkende for de overordnede og nødvendige elementer i såvel en lærer- som en pædagoguddannelse, så de studerende bliver forberedt til i et senmoderne samfund i konstant forandring at udvikle deres professioner, sig selv og samarbejdet med fagkolleger og andre professioner.

Det oprindelige udviklingsarbejde havde et bedre samarbejde mellem de to pædagogiske professioner i respekt for den enkelte profession som mål. Vi vil derfor afslutningsvis ikke primært kigge på, hvad hver enkelt grunduddannelse kan gøre for de studerendes konstruktion af professionel identitet, men på hvilke samarbejdsområder der kunne være.

I de forsøg på samarbejde, som vi har foretaget, har vi måttet konstatere, at strukturelle forhold absolut vanskeliggør opfyldelsen gode indholdsmæssige intentioner. Det tværprofessionelle element i begge uddannelsers studieordninger på 8 ECTS-points er et centralt tiltag til professionssamarbejde, men forskellen i længden af uddannelserne, forskelle i mængden af praktik, forskelle i studieordninger og fagrækker gør det kompliceret overhovedet at få studerende til at mødes flere gange. Vores erfaring var, at netop et samarbejde over flere gange var med til skabe bedre forståelse af og for den parallelle profession og at præcisere og nuancere egen professionsindhold, især viste det sig at besøg på den anden professions praktiksteder var vældigt bevidsthedsudvidende.

Vi vil gerne nævne nogle områder, hvor vi ser muligheder for et berigende samarbejde.

Hele feltet omkring kommunikation med både barn/elever, forældre og kolleger i teori og praksis kunne være et hensigtsmæssigt samarbejdsområde, da de enkelte uddannelser og professioner på dette felt har både ligheder og forskelle. Det kunne være et tema for alle studerende. Et sådant arbejde kunne også etableres i samarbejde med andre relationsprofessionsuddannelser på UC'erne.

Derudover vælger begge faggrupper nogle specialiseringer, og der kunne etableres et indholdsmæssigt samarbejde mellem læreruddannelsens aldersspecialisering for begynder- og mellemtrin i dansk og pædagoguddannelsens børn- og unge-specialisering. Samarbejdet kunne fx dreje sig om sprogudvikling og børnelitteratur.



På læreruddannelse er specialpædagogik blevet et nyt linjefag, og der er et indholdsmæssigt sammenfald med pædagogernes specialisering i mennesker med nedsat funktionsevne og sociale problemer. Netop børn med særlige vanskeligheder kræver et tæt samarbejde mellem flere professioner og etableringen af fælles fagsprog og viden om hinandens kompetencer ville på sigt måske kunne give bedre løsninger.

Med reference tilbage til undersøgelsen, hvor der er stor professionsforskel i de unge studerendes vurdering af begreberne omsorg, opdragelse og undervisning, og til redegørelsen for, at de aktuelle professionsudfoldelser kræver en højere grad samtidighed i udfoldelsen af omsorg, opdragelse og undervisning, kunne det netop være uddannelsernes bidrag til et forbedret professionssamarbejde, at de studerende udvikles, nuanceres og udfordres i deres forståelser – inden for den enkelte uddannelse og gennem et samarbejde mellem begge uddannelser.

## 8. Litteraturliste

- Andersen, Peter Østergaard (2007): Den institutionelle virkelighed og de mange pædagogikker. In: Andersen, Peter Østergaard m.fl. (red): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. Hans Reitzels Forlag
- Bagger, Hedvig (1891): *Den danske børnehave*. N.C: Forlagsforretning
- Bagger, Sofus (1935): Beretning om de samvirkende frøbelske institutioner 1880 – 1935.
- Bayer, Martin og Ulf Brinkkjær (2003): *Professionslæring i praksis. Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. Danmarks pædagogiske Universitets Forlag.
- Beknes, Helle (2006): Mere end bare pasning. In: *Uddannelse 2/2006*
- Boelskov, Birgit (1995): *Stjerner at lege med. Menighedernes Daginstitutioner 1915 – 1995*, Forlaget Børn & Unge
- Ejrnæs, Morten (2006): Faglighed og tværfaglighed. Vilkaerne for samarbejdet mellem pædagoger. Sundhedsplejersker, lærere og socialrådgivere. Akademisk forlag
- Eriksen, Tine Rask (2005): Omsorg. In: *Voksenpædagogisk opslagsbog*. Chr. Ejlers Forlag.
- Fischer, Ulla (red.)(2005): *Pædagoguddannelse 1909*, Dansk pædagogisk historisk forening 2005
- Hansbøl, Gorm og John Krejsler (2004): Konstruktion af professionel identitet - en kulturkamp mellem styring og autonomi i et markedssamfund. In: Moos m.fl. (red) *Relationsprofessioner - lærere, pædagoger, sygeplejerske, socialrådgivere og mellemledere*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hansbøl, Gorm og Klaus Kasper Kofod (2004): Pædagogernes arbejde set i et professionsprisme. . In: Moos m.fl. (red) *Relationsprofessioner - lærere, pædagoger, sygeplejerske, socialrådgivere og mellemledere*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hesselholdt, Svend (1994): Opdragelse og socialisation. In: Karsten Schnack: *Psykologisk Opslagsbog*. Christian Ejlers' Forlag
- Kommunernes Landsforening m.fl.: Så velfærds kæden ikke hopper af. National strategi for velfærdsuddannelserne. Danske Regioner, april 2009
- Krogh-Jespersen, Kirsten (2004) Professionsrettethedsprojektet - om et udviklingsarbejde på et lærerseminarium. In: Katrin Hjort (red): *De professionelle - forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde Universitets Forlag. s. 179-193
- Laursen, Per Fibæk (2004): Hvad er egentlig pointen ved professioner? In: Katrin Hjort (red): *De professionelle - forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde Universitets Forlag. s. 21-32

- Lunn, Inger m.fl. (2005): Fem rektorer fortæller, Fra enegang til fælles fodslag. Klim
- Moos, Leif (2004): Relationsprofessioner - hvem er de? In: Moos m.fl. (red) *Relationsprofessioner - lærere, pædagoger, sygeplejerske, socialrådgivere og mellemledere*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Nielsen, T & Kreiner, (1999): *SPSS Introduktion til Databehandling & statistisk analyse*. Jurist- og Økonomforlagets Forlag
- Nielsen, Vagn Oluf (2003): Folkeskolen i 100 år - kampen om struktur og indhold.  
In: *Uddannelse* 9/2003
- Pedersen, Bente (1995): *Sådan er livet i skolefritidshjem, Om – skolefritidsordninger – og deres samliv med skolerne*. Forlaget Børn & Unge
- Pedersen, Ole (1996): Læreruddannelsens historie i korte træk. In: *KvaN* 45
- Qvortrup, Lars (2004): Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse.  
Forlaget UP
- Schmidt, Lars-Henrik (1999): *Diagnosis 3*, Danmarks Pædagogiske Institut
- Sommer, Henrik: Det særlige ved dansk læreruddannelse.  
In: *Dansk pædagogisk Tidsskrift* 2/2004
- Rasmussen, Jens (2004): Undervisning i det refleksivt moderne. Politik, profession, pædagogik. Hans Reitzels Forlag
- Rifbjerg, Sofie (1966): Træk af den moderne opdragelses historie. Gyldendal
- Tuft, Karsten (1988): *Børn og Pædagoger*. BUPL Århus Kommune
- Weber, Kirsten (2006): Subjektiviteten på dagsordenen. In: *Nordisk Pedagogik* 4/2006. S. 309-321