

**"Når de har været til eksamen,
så er de tilbage igen"**

Kvalificeringsforståelser i pædagoguddannelsens praktik

Line Togsverd

Denne artikel omhandler praktikken i pædagoguddannelsen, som efter de seneste reformers formalisering og faggørelse er blevet et uddannelsesrum, hvor "opgave", "eksamen" og "kompetencemål" er blevet uomgængelige fænomener. Artiklen viser, hvordan praktikkens aktører bakser med at leve op til de mål og evalueringskriterier, der er fastsat for praktikken. På baggrund af denne baksen konstrueres to forskellige forståelser af, hvad der kvalificerer den studerende til at blive pædagog og ikke mindst: hvad det er for en viden, som er relevant i den forbindelse. Hvor den ene rummer en forståelse af kvalificering som et spørgsmål om systematisk videnstilegnelse, er kvalificering i den anden forbundet med at forstå sig på, at tage ansvar for udøvelsen og sørge for at det gode bliver gjort. De to kvalificeringsforståelser udfoldes i artiklen med henblik på at afdække væsentlige spændingsforhold i pædagoguddannelsens praktik og åbne for diskussion af praktikkens uddannelsesopgave og af de vidensprocesser, den skal understøtte.

Nøgleord: Praktik, kvalificering og viden i professionsuddannelse, kompetencemålsstyring, pædagogisk takt

Vi begynder med nogle feltnoter fra et vejledningsmøde, hvor Louise, som er studerende i en daginstitution, taler med sin vejleder om den præsentationsportefolie, hun skal lave som udgangspunkt for praktikprøven, der afslutter praktikken. "Opgaven" som de studerende konsekvent kalder præsentationsportefolien, skal for Louises vedkommende handle om et forløb, hun har lavet med en gruppe af de ældste drenge i børnehaven, hvor de har arbejdet med temaet arbejdsmænd:

Den studerende vender tilbage til opgaven. Siger at hun er lidt i tvivl om, hvordan hun skal bygge den op, om det behøver være kronologisk? Hendes vejleder siger, at han tænker, at der altså er forskel på teori og praksis, og det må der godt være. Forløbet blev lidt anderledes end det var planlagt. Imens tegner den studerende en trappe, siger at "ja, det var tænkt i sådan en trappeforståelse, men der blev jo ligesom byttet om på to trin, fordi de der pilehytter var kommet og de skulle i jorden. Men jeg tror faktisk det var meget godt, at de havde prøvet selv at være arbejdsmænd, da vi tog op og så byggepladsen forleden." Vejleder siger at det kan sagtens være, men han kan ikke se et problem i, at hun bytter rundt på de to trin i opgaven. Den studerende siger at ja, det giver god mening, for hun har arbejdet med sådan en trappeopbygning, "hvor man tager et trin ad gangen og ikke lige pludselig tager to". Vejleder siger at "ja, og så i praksis, så sker der bare hele tiden noget andet, end det man har planlagt"

Da jeg senere på dagen spørger til samtalen, forklarer Louise, at hun vil fremstille aktiviteterne som et forløb, hvor hun ligeså stille, trin for trin, "har bygget på", efterhånden som arbejdet med forløbet skrider frem. Og så passer det bedre at fremstille de aktiviteter, hun har lavet, i en anden rækkefølge. Konkret vil hun fremstille det sådan, at hun havde drengene med på en byggeplads for at se på maskiner og arbejdsmænd, før de selv skulle prøve at være byggemænd og grave pilehytter ned på legepladsen. Selvom det altså skete i modsat rækkefølge. Forklaringen hjælper mig til at forstå lidt mere, men den rejser også forundring og spørgsmål og en fornemmelse af utakt, som jeg nedskriver på et ark papir, da jeg er kommet hjem:

Det er tilsyneladende vigtigere for Louise, at forløbet tager sig rigtigt ud (i forhold til en eller anden målestok? Hvilken?) end at beskrive og tænke over forløbet, sådan som det gik til og beskrive hvordan hun, på godt og ondt, har bakset med forløbet og drengegruppen. Hvordan giver det mening? Hvad er det, hun synes, hun skal leve op til? Hvad er det for kræfter, der er så stærke, at det giver mening at lave om på forløbet?

Om artiklens forskningsmæssige præmisser, ærinde og opbygning

Artiklen er baseret på empiri og analyser i forskningsprojektet Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet (Rothuizen, Togsverd, Bayer, Højberg, & Falkenberg, 2020). Projektet var eksplorativt og tilrettelagt

som et multiple casestudie (Flyvbjerg, 2010), hvor vi fulgte 12 studerende i dagtilbudsspecialiseringen i deres praktik i foråret 2019. Med casestudiet som læringsmetode (Flyvbjerg, 2010, p. 466), søgte vi nuancerede indblik i, hvordan praktikken aktuelt afvikles, forstås, fortolkes og forvaltes; hvordan de studerende kommer på sporet af en professionsidentitet; og hvad der i praktikinstitutionen har betydning herfor. Konkret er de studerende observeret i 3 dage af deres praktik. Der er tale om åbne observationer, hvor vi har fulgt de studerende i institutionens hverdagsliv og taget feltnoter, hvor vi så fyldigt og tykt som muligt (Geertz, 1973), har beskrevet hvad de har lavet, og løbende ført feltsamtaler med dem derom. Hensigten har været – åbent og nysgerrigt – at udforske hvad de studerende konkret foretager sig i praktikken, med hvem og hvorfor, og hvad der ser ud til at have betydning for og i det uddannelsesrum, som praktikken udgør. De studerende er altså betragtet som meningssøgende og –skabende subjekter, der i praktikken gør et stykke arbejde for at forstå sig selv og det praksisfællesskab, de skal gøre sig til deltagere i (Wenger, 2004). Vi har derudover observeret vejledning, og interviewet såvel studerende, praktikvejledere og ledere både før og efter observationsdagene, samt analyseret relevante styringsdokumenter for praktikken. Vejledere og ledere er interviewet, fordi vi betragter dem som væsentlige aktører i relation til de studerendes praktikforløb, som på en og samme tid har ansvar for, indsigt i og erfaringer med praktikken, sådan som den søges afviklet på praktikinstitutionerne. Vi har spurgt til deres erfaringer og oplevelser med at have ansvar for studerendes praktik, til hvordan de konkret tænker og tilrettelægger praktikvejledning og ser sig selv og institutionen, som bidrag til de studerendes praktikforløb. Vi har gennem de mange sammensatte undersøgelsesgreb (se også Rothuizen et al., 2020 for projektets præmisser og fremgangsmåder) søgt et righoldigt og nuanceret indblik i, hvordan både praktikinstitutioner og de studerende arbejder med at skabe mening og fagprofessionel udvikling i praktikinstitutionens hverdagsliv. Alle institutioner og interviewpersoner er anonymiseret af etiske grunde.

I en første kodning af interviews og feltnoter dukkede ”opgave” og ”eksamen” op som genkommende temaer. Ikke så underligt måske, for de studerende er selvfølgelig optagede af at finde ud af at leve op til de evalueringskriterier, som praktikken skal afsluttes med. Jeg blev imidlertid optaget af, hvordan ”opgave” og ”eksamen” tillægges betydning og i interviews og feltnoter fremtræder som et problem, altså som noget studerende og praktikvejledere bakser og bøvler med at håndtere og omgås på meningsfulde måder. En vejleder siger f.eks.:

Set som praktiksted så synes jeg den fylder utrolig meget for den studerende. Der bliver brugt meget energi på, om det også er den opgave, hvor jeg egentlig hellere vil have fokus ligger på at være i praktikken, og reflektere og udvikle sig. Og det gør man selvfølgelig også, og det skal frem i opgaven, men jeg synes bare det at skulle aflevere en opgave og skulle bedømmes på og eksamineres

i, det tager fokus fra den der væren i praktik. Det giver en anden, den sidste uge når de har været til eksamen, så er de tilbage igen, men der går lige sådan en måneds tid op til.....

Denne artikel tilbyder et særligt perspektiv på praktikken. Jeg tager afsæt i – og vender løbende tilbage til - Louises baksen med ”opgaven” og ”eksamen”, for at pege på en problematik af almen relevans. Næmlig en problematik, der handler om, hvordan politiske bestræbelser på at faggøre praktikken og højne uddannelsesudbyttet for den studerende, oversættes, forhandles og skaber spændinger i praksis. Jeg optegner praktikken som et dynamisk og spændingsfyldt uddannelsesrum, hvor feltets aktører bakser med at orientere sig efter to samtidige kvalificeringsforståelser, som rummer substantielt forskellige forestillinger om, hvad der kvalificerer den studerende til at blive pædagog. Hvor den ene rummer en forståelse af kvalificering som et spørgsmål om systematisk vidensstilegnelse, er kvalificering i den anden forbundet med komme til at forstå sig på og tage ansvar for at det gode bliver gjort. I artiklen forbinder jeg denne kvalificeringsforståelse med begrebet pædagogisk takt, som jeg med Max van Manen forstår som en vidensform, der knytter sig til handlinger og praksis, som gerne skal have en pædagogisk og dermed moralsk karakter (Manen, 2008, 2015). Pointen med analysen er ikke at påstå, at der ikke kan være andre forståelser i spil; eller at den ene er vigtigere end den anden. Pointen er at bidrage til indsigt i, hvordan den studerende kan komme til at lære sig noget om at være pædagog, og spørge til hvad det er for vidensprocesser, som foregår i praktikken. Analysen peger på en betydelig utakt, som set fra et pædagogisk og uddannelsesmæssigt er uhensigtsmæssigt, fordi utakten stiller sig i vejen for en egentlig samtale og refleksion om, hvad praktikken er for et uddannelsesrum, hvad der bør foregå og med hvilket formål. Med min egen baggrund i og mangeårige engagement i pædagoguddannelsen, som både forsker og underviser, håber jeg, at artiklen vil bidrage til, at aktørerne i pædagoguddannelsen og dens fortsatte udvikling får et rigere grundlag for at afsøge handlemuligheder.

Teoretisk er jeg inspireret af forskning, der, med forskelligt teoretisk udgangspunkt og med forskellige empiriske felter, udfordrer det, man kan kalde en ”realistisk og lineær implementeringsforståelse”. Særligt i policyantropologien (Levinson & Sutton, 2001; Levinson, Sutton, & Winstead, 2009; Shore & Wright, 1997; Wright, 2011) og i governmentality-forskningen (eks. Dean, 2006) arbejder man med at forstå politik og styring som mening, magt og normativitet, der forhandles og skabes i en kompleks social praksis gennem dokumenter, beslutningstagere, institutioner og eksplicit politiske magt. Men også gennem mere beskedne redskaber og teknologier eller uofficielle, vilkårlige eller spontant opståede retningslinjer og normer, der optages i det sociale (Staunæs, 2007; Staunæs, Brøgger, Krejsler, & Krejsler, 2018). En væsentlig præmis for analysen er, at jeg forstår fænomener som ”opgave”, ”eksamen” og ”kompetencemål” som styringsteknologier, der virker ind og handler på, men også med og

mod andre handlekræfter i praktikkens uddannelsesrum. Jeg er optaget af de translationsprocesser (Latour, 2008), hvori aktørerne ”transformerer, oversætter, forvrider og modificerer den betydning eller de elementer, som det er meningen, de skal transportere” (Latour, 2008, p. 132). Sådan som Louise og hendes vejleder oversætter et pædagogisk forløb til ”opgave”.

En væsentlig præmis for analysen er desuden, at jeg forstår vejledere og studerendes baksen og bøvlens med ”opgave” og ”eksamen”, som meningsfulde processer, fortolkninger og handlinger, hvorigennem aktørerne også forholder sig til, hvad der er pædagogisk ønskværdigt, og hvad der ikke er det i relation til praktikken. Jeg fortolker altså vejledere og studerendes udsagn og handlinger som sammenhængende med deres forståelser af og erfaringer med, hvad kvalificering til pædagog handler om, og hvad det er for nogle vidensprocesser, som er betydningsfulde i den sammenhæng. Det er en læsning og fortolkning af materialet, som tager afsæt i en forståelse af pædagogik som en humanvidenskabelig disciplin, der beskæftiger sig med den særegne menneskelige praksis, det er at opdrage, danne og udvikle kommende generationer (eks. Biesta, 2012, 2015b, 2015c, 2015a; Løvlie, 2003, 2007; Rothuizen, 2020). At uddanne sig til pædagog er i denne forståelse et spørgsmål om at tilegne sig en særlig faglighed, den pædagogiske, og den er særlig på den måde, at den retter sig mod et gode – god pædagogik - som man nok kan sætte ord på, men hvor der ikke gives en opskrift på, hvordan dette gode kan opnås (Jørgensen, Rothuizen, & Togsverd, 2019; Rothuizen & Togsverd, 2020; Togsverd & Aabro, 2020). Jeg betragter altså praktikken og den pædagogiske praksis praktikken retter sig mod som en fortolkende og værdiorienteret kulturel praksis (Løvlie, 2003; Rothuizen, 2015; Rothuizen & Togsverd, 2020), som formidles konkret og situationelt gennem professionsudøverens handlinger og valg, der gerne skal have en moralsk orientering, en pædagogisk rettethed. En væsentlig dimension af professionens videnstilegnelse handler i denne forståelse om at forstå sig på pædagogisk praksis og kvalificering knytter sig til udvikling af værdiorienterede moralske vidensformer, som jeg i artiklen udfolder med begrebet pædagogisk takt (Manen, 2008, 2015).

Efter denne introduktion til artiklens problematik, redegør jeg i det følgende kort for den betydelige formalisering og faggørelse af praktikken, som gør at fænomener som ”opgave” og ”eksamen” bliver handlekræfter i praktikken. Jeg viser herefter hvordan bekendtgørelsens orientering mod læringsudbytte introducerer en specifik kvalificerings- og vidensforståelse med tilhørende evalueringskriterier, som får betydning for, hvordan Louise og andre studerende fremstiller deres kvalificering i praktikken. Jeg viser herefter, hvordan den står i et spændingsforhold til de vidensprocesser og kvalificeringsforståelser, som opleves som meningsfulde af praktikkens aktører. Fra deres perspektiv handler kvalificering om at opøve en forståelse af og fornemmelse for, hvad der er pædagogisk betydningsfuldt og hvordan man kan tage ansvar herfor. Artiklen afsluttes med, at jeg opsamler og diskuterer, hvad det er for

forståelser, fortolkninger og forvaltninger af praktikken som uddannelsesrum, kvalificeringsforståelserne implicerer – en diskussion der rejser principielle og pædagogiske spørgsmål om, hvad praktikken i pædagoguddannelsen skal gøre godt for, og hvilke formål den bør tjene.

En øget formalisering af praktikken

Pædagoguddannelsen i Danmark har historisk altid indeholdt praktik, men der er, særligt hen over de seneste bekendtgørelsesændringer i 2006 og 2014, sket hvad man kan kalde en betydelig formalisering og faggørelse af praktikken i form af en højere grad af centralisering, standardisering og eksplicitering af de faglige mål og betingelser for praktikken (Bøje, 2013; Højberg, 2015; Nielsen & Bøje, 2017; Rothuizen & Togsverd, 2019).

De første skridt i denne retning påbegyndtes ved den forrige reform af uddannelsen i 2007 (Bøje, 2013; Bøje & Togsverd, 2014; Højberg, 2015; Nielsen & Bøje, 2017). Forud for reformen blev der udarbejdet en evaluering af pædagoguddannelsen, hvor evalueringsgruppen problematiserede, at praktikken led af et fravær af styring og mål og dermed også af kvalitetsproblemer:

Praktikken udgør 40% af den samlede studietid og foregår uden for seminarernes egne rammer, hvilket stiller ekstra store krav til kvalitetssikringen af den. For at der ikke skal blive tale om helt løsrevne perioder, stilles en række præciserede krav til forberedelse, gennemførelse og bearbejdning af de enkelte praktikperioder (Danmarks Evalueringsinstitut, 2003, pp. 20–21).

EVA angav, at formålet med praktikken forekom uklart, og at ”Praktikken må ikke bare blive seks måneders øvelse i almindelige arbejdsfunktioner.” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2003, p. 128).

Den diskussion om praktikken, som evalueringsgruppen rejste i 2003, var ikke ny, og frem mod reformen i 2007 bølgede diskussionerne om, hvordan og hvorvidt det kunne lade sig gøre at omlægge praktikken til SU-finansiering for at understrege uddannelsesformålet. Det lykkes ikke at finde midlerne. I stedet kom en bekendtgørelse, der søgte at imødekomme problematiseringer af praktikken som ren arbejdsprøvning og socialisering. Udover at introducere en målstyring, der præciserede krav til praktikken i bekendtgørelsen i form af centrale kundskabs- og færdighedsområder, regler og procedurer omkring uddannelsesmål, evaluering og godkendelse og praktikuddannelsesplan (Bøje, 2013; Bøje & Togsverd, 2014; Højberg, 2015; Nielsen & Bøje, 2017), udsendte ministeriet også en omfattende håndbog, der skulle informere og vejlede praktikstederne om praktikken og de bekendtgørelsesfaste krav (Undervisningsministeriet, 2009).

Forud for den seneste bekendtgørelsesændring i 2014 blev der igen fremsat ønsker om at sikre en bedre og mere ensartet kvalitet i praktikken, især fra de studerendes organisationer. Resultatet blev heller ikke denne gang, at pædagoguddannelsens praktikker blev SU-finansieret. I stedet søgte man at skabe bedre betingelser for at sikre et højt uddannelsesudbytte for de studerende ved centralt at fastsætte kompetencemål og relativt ekspliciterede videns- og færdighedsmål for hver praktikperiode, ligesom man, som led i Bologna-processen, gjorde det i uddannelsens øvrige moduler (Nielsen & Bøje, 2017, p. 36). Derudover indførtes en afsluttende praktikprøve, der som uddannelsens øvrige prøver har til formål at vurdere graden af målopfyldelse hos de studerende. Vi har altså at gøre med en bekendtgørelse, som er orienteret efter en målstyringslogik, der indebærer, at uddannelse - også i praktikken - kan sættes på foruddefinerede mål, som kan vurderes ved en prøve. Meningen er, at studerende og vejledere skal orientere sig efter de kompetencemål og tilhørende videns- og færdighedsmål, og som vi skal se i det følgende, er det da også netop det, der sker.

Tilbage til Louises opgavearbejde

Lad os vende tilbage til Louise og se nærmere på, hvordan hun forstår og fortolker arbejdet med sin præsentationsportefølje. Der er nemlig en forhistorie, som i denne sammenhæng er interessant, fordi den peger på, hvordan bekendtgørelsens mange mål translateres. Louises forløb med de store drenge er kommet i stand, fordi hun gerne vil tage medansvar for stuens børn og pædagogik. Og her har en gruppe drenge over nogen tid vakt bekymring, fordi pædagogerne oplever at de - helt bogstaveligt - kæmper og slås om positionerne i drengegruppen. I et interview fortæller vejleder om, at pædagogerne har følt sig noget magtesløse overfor drengenes samspil, men også, at de ser det som deres opgave at tage ansvar for, at samspillet i gruppen ændrer sig - inden drengene kommer i skole. Bakket op af kollegerne, vælger den studerende derfor at lave et aktivitetsforløb for drengene, der skal handle om temaet "arbejdsmand", som er en fælles fascination for drengene. Formålet med forløbet er, at de skal lære at være gode kammerater og at tage hensyn til hinanden.

Som indledning til de dage, hvor jeg skal følge Louise i praktikken, interviewer jeg hende. Jeg spørger bl.a. til, hvad der har været betydningsfuldt for hende i denne praktik, og hun peger uden tøven på dette forløb. Louise fortæller, hvordan hun gik i gang med forløbet med optagetheder af teoretiske begreber som "demokratisk deltagelse" og "børneperspektiver", og at hun derfor havde intentioner om at inddrage drengene i en samtale om, hvordan gode venner behandler hinanden osv. Men det første møde med drengene går galt. Den studerende oplever, at hun fuldstændig mister kontrollen over situationen, og må afbryde aktiviteten. Hun fortæller:

Det vil jeg sige, det var point of no return. Det var ligesom, okay det her billede af, hvem jeg er som Louise, som pædagogstuderende, det er fuldstændig krakkeleret, fordi det er ikke sådan, jeg er, det er noget, jeg har opstillet i form af noget, jeg har proppet ind i hovedet fra studiet og viden- og kompetencemål, hvem jeg godt kunne tænke mig at være som pædagog, men det er, hvem jeg i virkeligheden er, jeg skal fokusere på. [...] Det er jo det, praktikken har gjort for mig, på trods af jeg ikke er færdig endnu. Jeg kan nå at lære noget endnu, men hovedemnet i min praktik er mig selv. Det er det blevet. (Interview Louise, 1.3., linje 384-394)

"Opgave" som et specifikt narrativ om kvalificering

I mine mange samtaler med Louise og hendes vejleder vender de igen og igen tilbage til dette point of no return og den udvikling, de begge fortæller, at oplevelsen har igangsat for Louise. Louise er i gang med at lære noget væsentligt om, hvordan hun kan tage ansvar for sin professionsudøvelse og for de børn, hun er sammen med, fortæller de, og de beskriver begge forløbet, der gik galt som helt afgørende herfor. Alligevel fremstiller hun en helt anden – og for den udenforstående forsker noget overrullende version - af, hvordan forløbet med drengene gik for sig i "opgaven". Den bliver et narrativ om, hvordan hun har anvendt teoretisk viden og systematiske observationer til at identificere et udviklingsbehov hos drengene; planlagt og gennemført en intervention med passende og trinvis progression; og dokumenteret forløbet og den progression, drengene har gennemgået. Den dannelsesrejse og personlige udvikling, Louise og hendes vejleder er enige om, er det vigtigste i forløbet og helt afgørende for hendes kvalificering til pædagog, finder ikke vej til "opgaven".

Analytisk må man forstå det sådan, at Louise og hendes vejleder forstår og fortolker "opgave", som en særlig genre, der har til formål, at demonstrere at man kan honorere de mål, som er opstillet for perioden. Louise fortæller selv, at hun - som mange andre af praktikkens aktører – oplever "opgave" som bundet:

Jeg har det mest det der med, at opgaven er så bundet. Jeg oplever den er bundet i forhold til formalia til den, hvad skulle den kunne indeholde, og forventningerne til hvad vi har med, teori og sådan noget. Det er jo ikke direkte skrevet ned, men man kan godt mærke det mellem linjerne. Hvor man tænker i forhold til kompetencemålene og videns- og færdighedsmålene, så bliver det lidt bundet. Det gør det. (Interview 1.3 S, linje 258-262)

På Louises professionshøjskole har man i studieordningen fastsat, at den studerende skal udarbejde en såkaldt præsentationsfolie som prøvegrundlag.

Her skal den studerende vise og reflektere over arbejdet med kompetencemålet, og det kan – teoretisk set – gøres på mange måder. Udover nogle bestemmelser vedr. bilag og omfang, er der vide rammer. Når Louise, ligesom mange af vores øvrige informanter, alligevel forstår den som en ”opgave”, som er bundet, så hænger det sammen med, at bekendtgørelsen inviterer til, at målopfyldelse forstås og translateres på en specifik måde. For at forstå det, skal vi se nærmere på karakteren af de mål, som bekendtgørelsen er bygget op omkring.

Kompetencemål, videns og færdighedsmål

Der er for praktikken, som for alle andre af uddannelsens moduler, formuleret kompetencemål med dertilhørende videns- og færdighedsmål. Kompetencemålet for anden praktikperiode i dagtilbudsspecialiseringen er formuleret som følger:

Den studerende kan skabe relationer til det enkelte barn og børnegruppen, støtte børnene i at indgå i relationer til hinanden, støtte udviklingen af børns kommunikative kompetencer, beherske professionel kommunikation samt reflektere over sine egne evner til at kommunikere og indgå i relationer. (07/04/2017, 2017)

Som det fremgår, er kompetencemålet - ligesom uddannelsens øvrige kompetencemål - bredt formuleret, og i interviewene beskriver både vejledere og studerende dem som relevante og meningsfulde. I forhold til anden praktikperiode, fremhæver mange af dem eksempelvis, at man ikke kan undgå at komme til at arbejde med relationsdannelse og kommunikation og med ens egen andel heri, sådan som det er beskrevet i kompetencemålet. Det er, som nogle af vejlederne formulerer det: ”det, det hele handler om”, ”det er basen”. Men vejledere og studerende gengiver også en betydelig oplevelse af utakt. De oplever at skulle forholde sig til et mylder af mål, uden egentlig retning og hierarki. ”Er sundhedsfremme virkelig lige så vigtigt at kunne som kommunikation og relationer?”, spørger en vejleder f.eks, hvormed hun for det første antyder en oplevelse af en vis vilkårlighed (se evt. Rothuizen & Togsverd, 2019 for en uddybning af vilkårligheden i bekendtgørelsens mange mål), men også normativitet i målene. For det andet antyder hun, at hun forstår og fortolker videns- og færdighedsmålene som sidestillede med kompetencemålet. Det er en forståelse, eller translation, som ser ud til både at være udbredt og overmåde betydningsfuld. Lad mig straks udfolde:

Indførelsen af kompetencemål, videns- og færdighedsmål må ses i sammenhæng med Bolognaprocessen, der sigtede mod at skabe et transparent europæisk uddannelsesmarked. Når uddannelse forstås som en vare som forbrugerne kan vælge imellem, skal den forsynes med en form for varedeklaration, og tidligt i processen, introduceres forestillingen om, at varedeklarationen kan laves ved at beskrive de kompetencer uddannelserne resulterer i (Rothuizen &

Togsverd, 2019, p. 15 ff). Kompetencebegrebet resonerer med en kontinental europæisk tradition for at forstå uddannelse som en proces, hvori der sker en personlig transformation og dannelse, der sætter den uddannede i stand til at tage moralsk ansvar for sit liv og sin praksis. Men som bl.a. Rothuizen har vist (Rothuizen, 2015, p. 35 ff), forandrer begrebet betydning undervejs i processen, idet man operationaliserer det åbne kompetencebegreb ved at eksplicitere det læringsudbytte og de læringsmål, de studerende skal opnå. Dermed får kompetencebegrebet en vis tvetydighed, som importeres i pædagoguddannelsens bekendtgørelse (Rothuizen, 2015, p. 39; Rothuizen & Togsverd, 2019, p. 16): På den ene side kompetencemålenes brede og åbne formuleringer, der resonerer med forståelser af professionsudøvelse som knyttet til en kompleks og åben praksis, der implicerer etiske og moralske valg og derfor også en fagpersonlig dannelse og refleksion. På den anden beskrives kompetencemålene i bekendtgørelsens §5 stk 2 som ”den viden, de færdigheder og den refleksion, den studerende skal kunne demonstrere ved de afsluttende prøver for at have opfyldt målene.” ”Den viden” og ”de færdigheder”, de studerende ifølge bekendtgørelsen skal demonstrere ved de afsluttende prøver, er beskrevet i videns- og færdighedsmålene, så det er oplagt at forstå disse som operationaliseringer af kompetencemålet. Lever den studerende op til summen af videns- og færdighedsmål er kompetencemålet for perioden nået.

Kvalificering som systematisk videnstilegnelse

I vores interviews og feltnoter kan vi se, at denne forståelse af bekendtgørelsens mål ser ud til at have stabiliseret sig hos vejledere og studerende. Videns- og færdighedsmålene sidestilles i praksis kompetencemålet og ”opgave” og ”eksamen” kommer til at rette sig mod dokumentation af at alle, eller næsten alle, målene er nået. Orienteringen mod målopfyldelse får i sig selv betydning for, hvad det er for kvalificerings- og vidensprocesser, som nyder fremme og værdisættes i arbejdet med ”opgave”, men vejledere og studerendes oplevelse af utakt, må også ses i sammenhæng med den normativitet og værdimæssige orientering, videns- og færdighedsmålene implicerer.

Praktikkens videns- og færdighedsmål er kendetegnet af, hvad jeg med Lars Thorup Larsen vil kalde stærke verber (Larsen, 2013). Larsen har i en governmentalityinspireret analyse af professionsbacheloruddannelsernes bekendtgørelser og kompetencemål påpeget, hvordan ord og begreber, der beskriver og kodificerer professionsudøveren, også subjektiverer den professionelle på specifikke måder. Nemlig som en professionel, der arbejder objektiverende og systematisk med at identificere og løse problemer. Hvor vidensmålene peger på de (relativt omfattende) korpus af generel og teoretisk viden, den kommende pædagog skal bemestre, ja så rummer færdighedsmålene mange stærke verber, der værdisætter en objektiverende og systematisk praksis, som handler om at identificere og løse problemer. Verberne: ”tilrettelægge”, ”gennemføre” og ”evaluere” er gennemgående i de beskrevne færdighedsmål,

sammen med ”analysere”, ”kommunikere”, ”rammesætte” og ”målsætte”.

Bekendtgørelsens videns- og færdighedsmål rummer altså en relativt teknisk instrumentel forståelse af, hvad kvalificeret professionsudøvelse indebærer, og hvordan viden spiller en rolle i den sammenhæng. Lidt firkantet formuleret, bliver teoretisk viden og specifikke færdigheder den teknik, som producerer en kvalificeret pædagog og sætter vedkommende i stand til at producere et specifikt og på forhånd defineret resultat. Louise forbinder sig til disse forståelser ved at fremstille ”opgave” som et narrativ, hvor det er hensigtsmæssigt at fremstille forløbet i en trappeforståelse, som stabiliserer videns- og færdighedsmålenes ideal om den systematisk arbejdende og objektiverende pædagog, der analyserer udviklingsbehov, iværksætter den nødvendige vidensbaserede og systematiske intervention bygget op om en progressionstækning, der tilrettelægges i passende og afgrænsede udviklingstrin. Og her skal børnene altså have set og oplevet en byggeplads, dens maskiner og arbejdsmænd før de selv skal være byggemænd.

Fra et analytisk perspektiv er det påfaldende, at Louise langt fra er den eneste studerende i vores materiale, der udarbejder ”opgave” med udgangspunkt i afgrænsede pædagogiske aktiviteter, som planlægges, gennemføres, dokumenteres og evalueres ved hjælp af en didaktisk model og dens systematik, som eks. SMTTE. Vi ser i materialet en vis tendens til, at ”opgave” kommer til at handle om den systematiske videnstilegnelse og anvendelse, den studerende har tillært sig, og om at ”bevise” den kvalificering og udvikling, aktiviteten har igangsat for børnene. Helt i overensstemmelse med det objektiverende syn på viden og professionsudvikling, som videns- og færdighedsmålenes stærke verber fremstiller som ønskværdig. Den udvikling som den studerende selv er i gang med, og som faktisk kunne rummes i kompetencemålets brede formuleringer, finder ikke plads. I hvert fald ikke i Louises ”opgave”.

At forstå sig på pædagogisk praksis - kvalificering som udvikling af pædagogisk takt

Når praktikkens aktører oplever, at ”opgaven” er bundet eller fylder for meget, så handler det i min fortolkning om, at praktikken vurderes ud fra kriterier, der opleves som urimelige i forhold til dét, de mener kvalificering i praktikken bør handle om. En vejleder fortæller:

Jeg bliver så ked af det, for de kan nogle ord, og de kan bruge nogle forskellige metoder og de kan sige det, men jeg har aldrig se dem anvende det i praksis. Og det er der hvor jeg nogle gange kan blive ked af det og føle, at vi som institution kan blive underkendt lidt i vores måde at kunne dumpe en studerende på. Fordi vi har også haft studerende her hvor hele huset har sagt, jamen prøv at

hør her, hun kan knapt nok være sammen med børnene, og når hun går fra med to børn, så går det galt for hende, og hun kan slet ikke se børnenes behov og på den måde. Men vedkommende kan skrive en opgave og kan forsvare sig, og så får man ti eller tolv, og det er jo noget af det, hvor jeg siger.... jeg plejer at sige, at når de har været her, så vil jeg gerne have dem som kollega. Så synes jeg, at jeg glæder mig til du bliver færdig for det bliver en god kollega at få. Uanset om det er for mig eller for en anden. (Interview vejleder)

Praktik baserer sig historisk på en kvalificeringsforståelse, hvor den kommende professionsudøver gør sig til deltager i udøvelsen og herigennem får indsigt, erfaringer og viden der gør, at man senere vil kunne varetage den (Bayer, 2001; Højberg, 2015; Lave & Wenger, 2003). Socialisering og identifikation med andre udøvere indenfor faget er betydningsfuld for en sådan kvalificering, men som jeg læser vejledere og studerende, opfatter de kvalificering i praktikken som andet og mere end den simple tilpasning og arbejdsprøvning, evalueringsgruppen frygtede i 2003. Vejlederen beskriver i citatet ovenfor, at det er betydningsfuldt, at den studerende interesserer sig for og bliver i stand til at "se børnenes behov" og "kunne være sammen med børnene" – både som individer og som gruppe. Hun udtrykker her, at ikke alle handlinger er gode i pædagogisk praksis, og at det derfor er vigtigt at vide at gøre dét, der er passende og betydningsfuldt i et pædagogisk perspektiv.

Forstår man, som vejlederen i citatet ovenfor, pædagogisk faglighed som et spørgsmål om at vide, hvad der er pædagogisk værdifuldt, så har man en forestilling om, at den professionelle må være sensitiv, have fornemmelse for tid og sted, for hvad der er pædagogisk værdifuldt, og for hvordan man respondere på pædagogisk passende måder. En tilgang til at forstå og begrebssette en sådan praktisk pædagogisk viden, er bl.a. udarbejdet af Max van Manen, der genintroducerer begrebet pædagogisk takt, bl.a. i sin seneste bog: *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do* (Manen, 2015). Manen beskriver pædagogisk takt som en praktisk viden med egne fænomenologiske kvaliteter og en egen normativ integritet (Manen, 2008, p. 18). Den er, skriver Manen, forbundet med pædagogisk sensitivitet og omtænksomhed, med en kropslig og sanselig moralsk fornemmelse af, hvad der vil være passende og taktfuldt at gøre i konkrete situationer, som man selv er medskabere af:

To act tactfully [...] may mean in a particular situation to be able to see what goes on with children, to understand the child's experience, to sense the pedagogical significance of this situation, to know how and what to do, and to actually do something right. Often tact involves a holding back, a passing over something

(Manen 2008, s. 15)

Læser man vejlederens udsagn ovenfor sammen med Manens udfoldelse af pædagogisk takt, er det tydeligt, at socialisering i og identifikation med praksis ikke gør det alene. I det perspektiv er praktikkens særlige kvalitet og bidrag til den studerendes kvalificerings- og vidensprocesser, at den studerende her kan tilegne sig pædagogiske kriterier for, hvad der er betydningsfuldt og opøve pædagogisk takt. I det perspektiv er praktikkens særlige kvalitet, at den studerende her kan øve sig i at opfatte, opfange og have omtanke for relationelle perspektiver i den sociale og fysiske praksis, han eller hun befinder sig i, og øve sig i at afstemme sine handlinger og væremåde. At være bekendt med sin praksis, at forstå sig på sin praksis, er i udøvernes forståelse en viden og kvalificering i sig selv. Det er, påstår jeg med Manen, netop dén form for viden, vejlederen i citatet ovenfor taler om, når hun taler om ”den der væren i praktikken” som betydningsfuld for den studerendes kvalificeringsprocesser. Og sådanne vidensprocesser, den studerende kan komme tilbage i, når eksamen er overstået.

Fra et pædagogisk perspektiv er sanselige, værdimæssige, moralske og personlige dimensioner af professionsudøvelsen ikke perifære, og de er det derfor heller ikke i de kvalificerings- og vidensprocesser, praktikken skaber rum for. Vejledere og studerende fortæller på forskellige måder om, at netop arbejdet med den studerendes tilgang til at være pædagog er et hovedtema i praktikken, et fagligt og dannelsesmæssigt omdrejningspunkt. Kvalificering og videnstilegnelse handler om at gøre sig erfaringer med og lære sig noget om de fortolkninger, forvaltninger og forståelser, som er indlejrede i den specifikke fagprofessionelle og institutionelle kultur, den studerende indgår i, men også at undersøge og forholde sig til, hvordan ens egne værdier og habituelle forudsætninger spiller med og mod i forhold til at skabe god – eller ønskværdig - pædagogik. Mange af vores informanter fortæller om, at den studerende må ”bringe sig selv i spil”, ”tage ansvar” og ”turde se indad”, men også at praktikstedet gerne ser, at den studerende stiller spørgsmål til den pædagogiske praksis på stedet.

Jeg læser materialet sådan, at vejlederne ser kvalificering som processer, som indebærer en selvstændig moralsk dimension: Den studerende er kvalificeret og vidende, når han/hun kan træde selvstændigt frem som en pædagog, der kan handle klogt og tage ansvar for udøvelsen. I min fortolkning er det præcis sådanne videns- og kvalificeringsprocesser, Louise taler om, når hun siger, at ”hovedemnet i min praktik er mig selv. Det er det blevet.”

Både vejledere og studerende giver udtryk for, at det ikke er ualmindeligt at opleve, at en studerende sagtens kan være kompetent og leve op til målene, uden at være dannet som fagperson. Når det er relevant med en sådan konstatering i vores sammenhæng, er det fordi dannelse, til forskel fra en simpel opfyldelse af prædefinerede (akademiske og tekniske) videns- og færdighedsmål, netop

rummer en personlig og moralsk dimension: en evne, en vilje og en drivkraft til ikke blot at imødekomme krav, men også forholde sig til hvilke krav, der er rimelige, gode og rigtige at imødekomme, og hvad der skal forstås som relevante opgaver.

Opsamling og afslutning/diskussion

Spørgsmålet om professionsviden, om hvad det er for en viden og kvalificering kommende pædagoger skal tilegne sig, er et centralt uddannelsesmæssigt spørgsmål. Spørgsmålet er så, hvad det er for videns- og kvalificeringsprocesser, som er ønskværdige i pædagoguddannelsens praktikker.

I pædagoguddannelsens praktik er der indført kompetencemål og en afsluttende praktikprøve i en politisk ambition om at styrke uddannelsens kvalitet og vidensniveau og højne uddannelsesudbyttet. Men man har også fået en bekendtgørelse, som er kendetegnet af et mylder af mål, uden at der er klarhed omkring hvordan de mange mål relaterer sig til hinanden. I praksis betyder det let, men selvfølgelig ikke nødvendigvis, at kompetencemålet translateres som summen af videns- og færdighedsmål. Og udover, at det indebærer, at de studerende skal leve op til en betydelig mængde af forskelligartede mål, får en sådan forståelse også betydning for, hvordan den studerendes kvalificerings- og vidensprocesser fremstilles og tillægges værdi.

Videns- og færdighedsmålene implicerer en forståelse af profession som noget, der henter sin legitimitet fra systematisk videnstilegnelse, og som er knyttet til udførelse af bestemte og forholdsvist afgrænsede opgaver. I en sådan forståelse er henvisning til moralsk ansvar og fagpersonlig udvikling som legitimering for, hvordan opgaverne udføres, udtryk for svag faglighed og professionalisering, og man vil derfor heller ikke begræde, at sådanne dimensioner ikke finder plads i ”opgave” og ”eksamen”. Populært sagt kan man sige, at man ikke får et højere fagligt niveau, ved at gøre det til en personlig sag, hvordan man udøver sin praksis (se eks Bayer, 2017 for en sådan diskussion). Forstår man derimod profession som noget, der henter sin legitimitet i professionsudøverens kapacitet til at oversætte generel viden om, hvad der er værdifuldt, i konkrete og altid forskellige situationer (se eks. Grimen & Molander, 2010), så har man en forestilling om, at den professionelle må være sensitiv, have fornemmelse for tid og sted, og respondere på pædagogisk passende måder. Kvalificering indebærer i den forståelse, at man arbejder med at forstå sig på pædagogisk praksis, at man opøver pædagogisk takt, en praktisk og moralsk viden om, hvad der er pædagogisk ønskværdigt, og hvad der - konkret og situationelt - skal til for at det gode bliver gjort. Den studerende skal derfor blive bekendt med praksis, men også arbejde med hvordan egne værdier, handlemønstre og normer spiller med og imod det pædagogisk ønskværdige. I et sådant perspektiv må kvalificering og vidensprocesser ses som personlige tilegnelse- og dannelsesprocesser, og ikke som en simpel kognitiv tilegnelse- eller produktionsproces.

Når ”opgave” og ”eksamen” giver bøvl og skal bakses med, hænger det sammen med, at vejledere og studerende ikke oplever, at sådanne erfaringer, videns- og dannelsesprocesser kan finde plads og tillægges betydning i den formelle evaluering af praktikken. Der er simpelthen utakt. ”Opgave” bliver derfor let noget, der hører under ”skole” og ”eksamen”, og det er en skam, fordi man herved mister mulighed for at kvalificere de vidensprocesser, som er afgørende i pædagogisk praksis, og som knytter sig til professionsudøvelsens værdimæssige, moralske og improvisatoriske dimensioner. Pædagoger kan ikke undvære hverken den tekniske viden, som færdighedsmålene lægger op til eller den generelle teoretiske viden, vidensmålene lægger op til, men ingen af disse vidensformer rummer endegyldige svar på enhver pædagogisk situation. Pointen med at bringe taktbegrebet i spil i denne artikels analyser, er at tilbyde en vidensforståelse, der hverken tager udgangspunkt i intellektuel eller teknisk viden eller henter autoritet i pædagogens person (se evt. Bayer, 2017). Som Manen beskriver pædagogisk takt, er det en viden med egen erkendelsesteoretisk struktur og normativ integritet, som kommer til syne i en taktfuld handlen. Her er høj faglighed nært sammenhængende med en personlig, men også kollektiv forpligtelse på at gøre sit bedste for at udøve, undersøge og udvikle god pædagogik. Heller ikke her gives der endegyldige svar på, hvad der er pædagogisk taktfuldt, men både kriterier og praktiske handlinger, kan undersøges og drøftes i et pædagogisk fagligt fællesskab. Det være sig i praktikinstitutionens personalefællesskab, på professionshøjskolen, eller i dialog med pædagogisk teori, der netop beskæftiger sig med, hvad man på forskellige historiske tidspunkter, i forskellige kontekster og fra forskelligt perspektiv, kan forstå som pædagogisk ønskværdigt.

Line Togsverd, lektor og ph.d., har gennem mange år forsket i pædagogiske spørgsmål, pædagogers faglighed og uddannelse. Tiltræder i september en stilling som docent i barndomspædagogik ved UC Syd

Litteratur:

07/04/2017, B.nr 354 af. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, Pub. L. No. BEK nr 354 af 07/04/2017 (2017). Denmark: Retsinformation. Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=188589#id3b9d9c21-6ea6-4488-9306-92f540f935bb>

Bayer, M. (2001). *Praktikkens skjulte læreplan: praktikuddannelse - empirisk undersøgt i pædagoguddannelsen*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Bayer, M. (2017). *Person. Pædagogik, profession og forskning*. Hans Reitzels Forlag.

Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *RoSE-Research on Steiner Education*, 3(1), 8–21. Retrieved from <http://rosejournal.com/index.php/rose/article/view/92>

Biesta, G. (2015a). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom, and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Eds.), *Philosophical perspectives on teacher education*.

Biesta, G. (2015b). Teaching, Teacher Education, and the Humanities: Reconsidering Education as a Geisteswissenschaft. *Educational Theory*, 65(6), 665–679. <https://doi.org/10.1111/edth.12141>

Biesta, G. (2015c). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>

Bøje, J. D. (2013). Kompetencediskursens indtog, muligheder og umuligheder i pædagoguddannelsens praktik. In Jan Jaap Rothuizen & L. Togsverd (Eds.), *Hvordan uddannes pædagoger? Perspektiver fra et forskningsprojekt*. Aarhus: Videncenter for socialpædagogik og pædagogisk arbejde. VIA UC.

Bøje, J., & Togsverd, L. (2014). Når pædagogik bliver teknik. Styring og målrationalitet i pædagoguddannelsens praktik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2(maj).

Danmarks Evalueringsinstitut. (2003). *Pædagoguddannelsen*. København.

Dean, M. (2006). *Governmentality: magt og styring i det moderne samfund*. Frederiksberg: Sociologi.

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder - en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Geertz, C. (1973). Thick Descriptions: Toward and Interpretive Theory of Culture. In *The Interpretation of cultures* (pp. 3–30).
- Grimen, H., & Molander, A. (2010). Profesjon og skjønn. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 179–196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Højberg, B. (2015). *Læring i praktikken: Tilgange og metoder i pædagogstuderendes praktik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Jørgensen, H. H., Rothuizen, J. J., & ; Togsverd, L. (2019). *Pædagogik og fortælling. Om at forstå, fortolke og forny pædagogisk praksis*. København: Samfundslitteratur.
- Larsen, L. T. (2013). Indsamle, analysere, systematisere. *Gjallerhorn*, 16, 52–61.
- Latour, B. (2008). *En ny sociologi for et nyt samfund. Introduktion til Aktør-Netværk-Teori*. København: Akademisk Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Levinson, B. A. U., & Sutton, M. (2001). Introduction: Policy as/in practice: A sociocultural approach to the study of educational policy. *Policy as Practice: Toward a Comparative Sociocultural Analysis of Educational Policy*.
- Levinson, B. A. U., Sutton, M., & Winstead, T. (2009). Education policy as a practice of power: Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options. *Educational Policy*. <https://doi.org/10.1177/0895904808320676>
- Løvlie, L. (2003). Det nye pedagogikkfaget. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4(1–2).
- Løvlie, L. (2007). Does paradox count in education? *Utbildning & Demokrati*, 16(3), 9–24.
- Manen, M. van. (2008). Pedagogical sensitivity and teachers practical knowing-in-action. *Peking University Education Review*.
- Manen, M. van. (2015). *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Nielsen, S. B.; Bøje, J. D. (2017). Attraktiv på papiret? : Nyuddannede pædagoger mellem akademisering, evidensbaseret professionalisering og omsorgsfuld praksisudvikling. (J. D. Nielsen, Steen Baagøe; Bøje, Ed.). Roskilde: Roskilde Universitet.
- Rothuizen, J. J. (2015). På sporet af pædagogisk faglighed. *Pædagoguddannelsens*

deltagelse i det pædagogiske projekt. Aarhus University, DPU. Retrieved from <https://viauc.academia.edu/janjaaprothuisen>

Rothuizen, J. J. (2020). Om og for praksis -pædagogik som handlingsvidenskab. *Studier i Pædagogisk Filosofi* (n Press), 9(1). Retrieved from <https://tidsskrift.dk/spf/issue/archive>

Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2019). Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og pædagogik. *FPPU*, 1(3).

Rothuizen, J. J., Togsverd, L., Bayer, M., Højberg, B., & Falkenberg, H. (2020). Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet. Rapportering fra et forskningsprojekt. Århus. Retrieved from <http://bit.ly/2HBnqIe>

Rothuizen, Jan Jaap, & Togsverd, L. (2020). *Det pædagogiske projekt. Om at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis*. København: Akademisk Forlag.

Shore, Cris; Wright, S. (1997). Policy. A New Field of Anthropology. In S. Shore, Cris; Wright (Ed.), *Anthropology of Policy. Critical Perspectives on Governance and Power*. London and New York: Routledge.

Staunæs, D. (2007). Subversive analysestrategier - eller governmentality med kjole, fjerboa og sari. In J. Kofoed & D. Staunæs (Eds.) (1. udgave). Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Staunæs, D., Brøgger, K., Krejsler, J. B., & Krejsler, J. B. (2018). How reforms morph as they move. Performative approaches to education reforms and their un/intended effects. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(5), 345–352. <https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1453657>

Togsverd, L., & Aabro, C. (2020). *Pædagogers faglighed - en vidensopsamling*. Kbh.

Undervisningsministeriet. (2009). *Praktik i pædagoguddannelsen - uddannelse, opgaver og ansvar*.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. Kbh.: Hans Reitzel.

Wright, S. (2011). Studying Policy: Methods, Paradigms, Perspectives. Introduction. In C. Shore, S. Wright, & D. Peró (Eds.), *Policy Worlds*. New York: Berghan Books.