

# PÆDAGOGIKUMKANDIDATERS OPLEVELSE AF TEORETISK PÆDAGOGIKUM

sdu.dk

#psdu

## Baselinerapport

Rapportens forfattere:

Ane Qvortrup, professor og leder af Center for Gymnasieforskning  
Mathias Kryger, ph.d.-studerende

Projektdeltagere:

Professor Ane Qvortrup  
Ph.d.-studerende Mathias Kryger  
Ph.d.-studerende Casper Bøgelund Juul  
Uddannelseschef Anne Vibeke Vennerstrøm  
Lektor Jakob Bak-Thomsen



Center for  
Gymnasieforskning

April 2024

# Indhold

<b>Sammenfatning og hovedfund</b>	<b>3</b>
<b>Indledning og formål</b>	<b>5</b>
<b>Læsevejledning</b>	<b>7</b>
<b>Rapportens undersøgelsesdesign</b>	<b>8</b>
Faktor og klyngeanalyser	9
Interview-analyse	9
<b>Resultater</b>	<b>10</b>
Spørgeskema-resultater	10
Resultater af faktoranalysen	12
Klyngeanalyse	14
Interviewresultater	16
Generelle perspektiver fra interviewene	16
Narrativer om teoretisk pædagogikum på skolerne	18
Indholdet på teoretisk pædagogikum	20
Teoretisk pædagogikums kobling til det praktiske pædagogikum	22
Teoretisk pædagogikums indflydelse på kandidaternes oplevelse af undervisning	24
Støttenetværket omkring (teoretisk) pædagogikum	25
Evalueringskulturen på teoretisk pædagogikum	27
<b>Sammenfattende betragtninger på analysematerialet</b>	<b>29</b>
<b>Bilagsliste</b>	<b>31</b>
Bilag 1 – Spørgeskema	31
Faktoranalyse	46
Bilag 2 – Interviewguide	51

# Sammenfatning og hovedfund

I denne rapport kortlægges pædagogikumkandidaters oplevelse af teoretisk pædagogikum. Dette gøres ud fra spørgeskemadata fra samtlige kandidater i 2023-2024 og semistrukturerede interviews af kandidater, som er strategisk udvalgt på baggrund af klyngeanalyser af spørgeskema-dataene. Der er interviewet i alt 12 kandidater i december. Rapporten fungerer som baseline for en senere rapport, og baseline-endline-rapporterne skal ses i sammenhæng.

Spørgeskemaresultaterne gør det klart, at langt de fleste lærere har valgt at blive gymnasielærere, fordi de oplevede det som en måde at arbejde meningsfuldt med deres fag, fordi de ønskede at arbejde med gymnasieelever, og fordi de gerne ville være del af det kollegiale fællesskab på et gymnasium. Næsten halvdelen er også påvirket af, at de selv har haft en gymnasielærer, der var meget inspirerende. Samtidig viser spørgeskemaresultaterne, at langt de fleste oplever det som værdifuldt at kunne tale med kolleger om undervisning, de nyder at dele ideer om undervisning, og de føler sig som en del af et gymnasielærerfællesskab. Når det kommer til eleverne, oplever langt de fleste, at deres arbejde beriges af samspillet med elever. Der er imidlertid også en stor del, som synes, det er hårdt at være gymnasielærer. Af særlige udfordringer viser spørgeskemaundersøgelsen, at de fire højest scorende udfordringer er at differentiere undervisningen ift. forskellige elevgrupper, at få eleverne til at læse lektier på en hensigtsmæssig måde, at understøtte den enkelte elevs faglige udvikling og at planlægge gode undervisningsforløb. Når det kommer til oplevet støtte, fordeler det sig sådan, at næsten alle oplever at være støttet af kolleger på skolen, af ledelsen på skolen, og af fagets lærerplaner. Når det kommer til pædagogikum, angiver også langt størstedelen, at deres arbejde understøttes af de forskellige dele af uddannelsen.

I interviewene identificeres 6 temaer (markeret med fed):

1. Der er fremanalyseret et tema om **narrativer om teoretisk pædagogikum på skolerne**. Kandidaterne hører historier om teoretisk pædagogikum som værende teksttungt, irrelevant og noget, som skal overstås. Der er eksempler på, at disse historier kan forme kandidaternes forventninger til teoretisk pædagogikum.
2. **Indholdet på teoretisk pædagogikum** bliver af kandidaterne beskrevet som enten relevant og praksisnært eller overfladisk med manglende dybde. Derudover beskriver en del af kandidaterne, at indholdet ikke er tidssvarende og mangler dimensioner om f.eks. unge i dag eller AI i undervisningen. Der er en særlig udfordring for kandidater med naturvidenskabelig baggrund, der ikke har sprog for det humanistiske og samfundsvidenskabelige indhold på teoretisk pædagogikum.
3. **Det teoretiske pædagogikums kobling til praktisk pædagogikum** opleves som forskellig fra skole til skole. Det er en væsentlig pointe, at aktionslæringen er et positivt tiltag, og at det kan

bidrage til at skabe denne kobling, men at koblingen især afhænger af aktører i det praktiske pædagogikum. Her kan vejlederne spille en både passiv og aktiv rolle ifølge kandidaterne.

4. **Kandidaternes oplevelse af teoretisk pædagogikum har tydelig indflydelse på deres oplevelse af undervisning og af at undervise.** Kandidater oplever at kunne se deres praksis i et nyt lys, mens andre kandidater udtaler, at de mister glæden ved at undervise af at være i teoretisk pædagogikum.
5. **Støttenetværket omkring kandidaterne** opleves som sårbart af kandidaterne. Det er f.eks. usikkert, hvad man som kandidat kan forvente af tilsynsførende. Der eksisterer også forskellige praksisser i praktisk pædagogikum, hvor ledere kan tage kursusleder- og vejlederrollen, hvilket skaber et uhensigtsmæssigt magtforhold.
6. **Evalueringskulturen på teoretisk pædagogikum** opleves som allestedsnærværende af kandidaterne, der beskriver det som positivt, men også beskriver det som en selvforherligelse. To kandidater fortæller om en oplevelse, hvor en underviser har påvirket evalueringen ved at bede kandidaterne om et positivt resultat i evalueringerne, hvilket selvsagt skaber en evaluermæssig udfordring i forhold til evalueringernes værdi.

# Indledning og formål

Formålet med det teoretiske pædagogikum er at uddanne gymnasielærere, som kan reflektere og forholde sig undersøgende og udviklende til egen undervisning og til samarbejdet med andre fag og kolleger.

Til at evaluere dette formål har der tidligere været gennemført kvantitative spørgeskema- og kvalitative interview-undersøgelser i slutningen af pædagogikum-forløbet. Det er velkendt, at denne type evaluering af retrospektiv karakter lider af det, der beskrives som hukommelses-bias. Hukommelsesbias dækker over det, at vi, når vi skal tænke tilbage, har en tendens til at huske enten særlige negative eller særlige positive situationer eller forhold, fordi de har sat sig som markante minder. Det kan være, at man har læst en særligt spændende eller ikke-spændende tekst eller har haft en særlig positiv eller negativ undervisningsoplevelse, som fylder i bevidstheden. Det kan også være, at man har følt sig presset på tid eller støtte, eller at man har fået gode bekendtskaber med andre pædagogikum-kandidater, og at det tager ens opmærksomhed. Selvom sådanne særlige oplevelser er vigtige at få med i en evaluering, kan hukommelsesbias betyde, at oplevelserne kommer til at fylde uforholdsmæssigt meget i en samlet evaluering, hvilket videre betyder, at man får tegnet et skævt eller i hvert fald unuanceret billede af det, man gerne vil evaluere. En måde at omgå eller i hvert fald reducere denne bias er ved at gennemføre evalueringen løbende og at gennemføre evalueringen ikke blot som en tilfredshedsundersøgelse, men som en undersøgelse af oplevede undervisningsmæssige udfordringer ved opstart og af oplevelsen af, hvordan uddannelsen har understøttet arbejdet med disse udfordringer ved afslutningen af forløbet. Der er altså mulighed for at fremanalysere kandidaternes udvikling gennem teoretisk pædagogikum, men også for at evaluere, hvad der tidligere har været en blind vinkel: Hvad er kandidaternes oplevelse af teoretisk pædagogikum på forskellige tidspunkter under deres uddannelsesforløb?

Det område, som undersøgelsen som helhed har til formål at undersøge, er formuleret som to centrale tematikker:

1. Kandidaternes oplevelse af at blive understøttet i arbejdet med undervisningsmæssige udfordringer
2. Kandidaternes oplevelse af teoretisk pædagogikum undervejs og efter det gennemførte forløb

Denne rapport rapporterer fra første del af undersøgelsen og har fokus på følgende to spørgsmål:

3. Hvilke undervisningsmæssige udfordringer oplever kandidaterne i begyndelsen af deres pædagogikum-forløb?
4. Hvordan oplever kandidaterne teoretisk pædagogikum i begyndelsen af deres pædagogikum-forløb?

Centralt for evalueringen er kandidaternes oplevelse. Denne centrale placering skyldes, at oplevelsen af teoretisk pædagogikum har indflydelse på, hvordan de som kandidater tilgår teoretisk pædagogikum. Kandidaternes oplevelse af teoretisk pædagogikum giver mulighed for at formulere udviklingspotentialer i uddannelsen.

Evalueringen er foruden forfatterne udarbejdet med støtte fra ph.d.-studerende Casper Bøgelund Juul, Jakob Bak-Thomsen og Anne Vibeke Vennestrøm.

# Læsevejledning

Evalueringsrapporten er opbygget i to større afsnit med enkelte underafsnit.

Det første afsnit præsenterer rapportens undersøgelsesdesign, herunder strategien for udvælgelse af informanter til interview, samt metoderne, hvor der er fokus på spørgeskema-metode og metode for udførelse af interview samt på analysestrategien. Design og metoder er rammesættende for undersøgelsens fund og præsenteres derfor først.

Det efterfølgende afsnit præsenterer undersøgelsens resultater. Indledningsvist præsenteres resultaterne af den kvantitative spørgeskema-metode. Herefter gennemgår vi de oplevelser af teoretisk pædagogikum, der er fremanalyseret af det kvalitative analysemateriale som centrale temaer, idet de sættes i dialog med de kvantitative resultater.

Den sidste del er opbygget på den måde, at vi først giver indblik i en række generelle perspektiver, som alle interviewede kandidater er enige om, og hvor nuancerne er negligerbare, hvorefter vi tager fat i temaer med større variation. Hvert af disse temaer støttes af eksemplariske og repræsentative citater, der tydeliggør og nuancerer den oplevelse af teoretisk pædagogikum, som temaet symboliserer. Resultatafsnittet afsluttes med en sammenfatning, der rejser udviklingspotentialer og udfordringer til videre undersøgelse og evaluering.

# Rapportens undersøgelsesdesign

Rapporten bygger på et mixed method design med både spørgeskemadata og semistrukturerede interviews. Spørgeskemaet er sendt ud til samtlige 409 kandidater, der deltog på årets teoretiske pædagogikum i oktober. Vi modtog 388 svar, hvilket giver en svarprocent på 95%. I spørgeskemaet stilles der bl.a. spørgsmål til, hvilke udfordringer kandidaterne oplever i deres undervisning, deres oplevelse af teoretisk pædagogikum, deres oplevelse af formålet med deres virke og lignende (se bilag 1).

Det var på forhånd bestemt, at der skulle udvælges 12 informanter til enkeltinterviews. Fremfor at udvælge 12 informanter i forhold til deres fagprofil, har vi valgt at sample på baggrund af en indledende spørgeskemaundersøgelse. Ved strategisk at udvælge personer fra hver af klyngerne sikres, at vi får en bred repræsentation af kandidater med i interviewundersøgelsen, og dermed at vi evaluerer ud fra en bred repræsentation ift. oplevelser af pædagogikum. Interviewrespondenterne er ikke på samme måde udvalgt strategisk tidligere i tidligere evalueringer af pædagogikum, og derfor er denne evaluering med stor sandsynlighed mere repræsentativ end tidligere. Der blev udtrukket tre kandidater fra hver klynge, hvilket med fire klynger (beskrives nedenfor) gav 12 kandidater i alt. Informanternes personlige, faglige og institutionelle baggrund er ikke inddraget som del af sampling-strategien, men forskellige fag, institutioner, køn o.l. optræder i mere eller mindre grad blandt informanterne. Det betyder, at det ikke kun er fx dansk lærere eller STX-lærere, der har deltaget, men at lærere fra forskellige gymnasieuddannelser og med forskellige fagkombinationer er repræsenteret.

Interviewene blev gennemført som semistrukturerede interview, hvor vi holdt fokus på en række på forhånd specificerede temaer og temaer, som var trådt frem i spørgeskema-analysen, men også lod kandidaterne tale ud fra deres oplevelse af teoretisk pædagogikum i bred forstand. Ambitionen under interviewene var at nå alle spørgsmål, men hvis en oplevelse eller et tema var særligt dominerende for en kandidats oplevelse, blev interviewguiden midlertidigt tilsidesat for at følge op på kandidatens udsagn. Interviewguiden, som har været i høring ved det Rådgivende Udvalg, er vedlagt som bilag 2.

Før hvert interview blev kandidaterne informeret om interviewets indhold, hvad det skulle bruges til samt regler for GDPR og informeret samtykke. Det blev desuden understreget, at kandidaterne ville blive anonymiseret, og at vi gerne ville høre deres oplevelse, uanset om den var positiv eller negativ. Alle interview blev gennemført af videnskabelig assistent Mathias Kryger, som ikke til daglig har nogen tilknytning til teoretisk pædagogikum, hvilket kan minimere kandidaternes bekymring for at bringe kritiske perspektiver på bordet. Det kan samtidig give en usikkerhed ift. muligheden for at forstå det felt, der skal evalueres, men kandidaternes oplevelse af tryk i interviewsituationen blev vurderet som væsentligere.



Til hvert interview var der afsat ca. 25 minutter. I praksis spænder interviewene fra 23 minutter til 47 minutter. Alle interviews er udført i midten af december. Interviewene er udført online over Teams for at simplificere planlægningen af 12 interviews og grundet Teams' mulighed for at transskribere, mens interviewene finder sted. Transskriptionerne er efterfølgende blevet gennemgået for fejl.

## **Faktor og klyngeanalyser**

Spørgeskema-svarene blev analyseret ved hjælp af eksplorativ faktoranalyse (EFA), som er en statistisk metode til at identificere nogle ikke direkte målelige strukturer eller mønstre i de empiriske data. Den undersøger, om der er grupper af variable, der korrelerer så meget, at man kan se dem som udtryk for en bagvedliggende, latent faktor. I vores tilfælde undersøger vi, om vi kan finde nogle faktorer, som er udtryk for nogle mere generelle udfordringer eller oplevelser end de, enkeltvariable er udtryk for.

For efterfølgende at identificere, om der er forskellige grupper af pædagogikum-kandidater, som adskiller sig signifikant ift. deres placering på de identificerede faktorer, har vi gennemført en klyngeanalyse. Klyngeanalysen inddeler informanterne i grupper (eller klynger) på baggrund af deres besvarelser. Klyngeanalysen er udført som hierarkisk klyngeanalyse ved brug af Ward's Method. Der testedes for signifikante forskelle mht. køn og fag mellem klyngerne.

## **Interview-analyse**

Analysen af interviewene er udført som en tematisk analyse, der sigter efter at finde temaer, der går på tværs af datamaterialet. Selvom analysen er udført eksplorativt og sigter at rumme mange forskellige oplevelser af teoretisk pædagogikum, opstår der stadig et behov for en sorteringsproces grundet det omfattende datamateriale og denne rapports begrænsninger. Frasortering er sket på baggrund af følgende parametre:

1. Kandidatens oplevelse af teoretisk pædagogikum er opstået under så unikke omstændigheder, at denne ikke kan bruges som evaluering for dele af uddannelsen.
2. Et tema har så stor variation, at der ikke kan findes et tydeligt mønster ud fra datamaterialet udover et fælles paraplybegreb.

Analysen præsenteres ikke opdelt i forhold til de fire klynger. De klynge-specifikke karakteristika er præsenteret som en del af den statistiske klyngeanalyse, og hensigten ift. den kvalitative del var ikke at udbyde disse karakteristika, men at sikre en så bred repræsentation af stemmer ift. forskellige temaer som muligt.

Ved at sample ud fra klyngeanalysen får vi mulighed for at udvælge interviewinformanter fra hver af de grupper af kandidater, som statistisk kan identificeres som signifikant forskellige med hensyn til oplevelser af udfordringer og af teoretisk pædagogikum i det fulde sample. Der er tale om en systematisk sampling, hvor flere perspektiver er repræsenteret, og hvor der er færre blinde vinkler.

# Resultater

I det nedenstående præsenterer vi resultaterne fra undersøgelsen. Præsentationen af resultater er bygget sådan op, at vi indleder med en præsentation af spørgeskemaet med fokus på respondenternes fordeling på de forskellige svarmuligheder ved det enkelte spørgsmål. Herefter præsenteres resultatet af faktor- og klyngeanalyse, inden de kvalitative resultater gennemgås.

## Spørgeskema-resultater

Som det fremgår af bilag 1, er respondenterne ift. uddannelser fordelt sådan, at en overvægt (55%) er ansat på stx, mens lige under en tredjedel (30%) er ansat ved hf og lige over en fjerdedel (26%) er ansat ved hhx. 11% er ansat ved eux, 10% ved htx og 2 procent ved IB. De fleste lærere har arbejdet som lærer i gymnasiet i 1-3 år (henholdsvis 18%, 28% og 19%), men der er lærere, der har været ansat længere tid. Lige under halvdelen (43%) har ikke undervist andre steder før gymnasiet, mens en stor del har kortere eller længere erfaring fra andre uddannelseskontekster. Kønsmæssigt er de tæt på ligeligt fordelt (47% mænd, 53% kvinder). Respondenternes faglige kompetence er fordelt med en overvægt til dansk (21%), matematik (19%) og engelsk (18%) samt samfundsfag (15%), historie (14%), idræt (14%), biologi (12%), tysk (8%), fysik (7%), kemi (7%), religion (7%) og psykologi (6%), og næsten alle fag er repræsenteret.

Respondenterne bliver spurgt til deres baggrund for at blive gymnasielærere. Her bliver det klart, at en stor del valgte det, fordi de oplevede det som en måde at arbejde meningsfuldt med deres fag (dette angiver 89% at være i meget høj grad eller i høj grad enige i), og fordi de ønskede at arbejde med gymnasieelever (her er 81% i meget høj grad eller i høj grad enige). 65% angiver desuden, at de i meget høj grad eller i høj grad gerne ville være del af det kollegiale fællesskab på et gymnasium. 35% har i meget høj grad eller i høj grad altid gerne villet være gymnasielærere, og 46% angiver, at de i meget høj grad eller i høj grad er enige i, at de er påvirket af, at de selv havde en gymnasielærer, der var meget inspirerende. Kun 1% angiver i meget høj grad eller i høj grad at være enige i, at der ikke var andre muligheder.

Når det kommer til oplevelsen af arbejdet som gymnasielærer, så oplever næsten alle, at det er værdifuldt at kunne tale med kolleger om undervisning (99% er helt enige eller enige heri), de nyder at dele ideer om undervisning (94% er helt enige eller enige), og de føler sig som en del af et gymnasielærerfællesskab (88% er helt enige eller enige). Samtidig oplever en stor del, at arbejdet beriges af spillet med elever (96% er helt enige eller enige). Der er imidlertid også en stor del (58% er helt enige eller enige), som synes, det er hårdt at være gymnasielærer, 36% er helt enige eller enige i, at jobbet er underbetalt, og lige over en tredjedel (34% er helt enige eller enige) overvejer indimellem, om gymnasielærerjobbet er det rigtige for dem. 63% angiver at være helt enige eller enige i, at gymnasielærerjobbet er en anerkendt profession. Når det kommer til oplevet støtte, fordeler det sig sådan, at næsten alle (93% er helt enige eller enige) oplever at være støttet af kolleger på skolen, 77% føler sig støttet af

ledelsen på skolen, og 61% føler sig støttet af fagets lærerplaner. Når det kommer til teoretisk pædagogik, angiver 81% sig helt enige eller enige i, at deres arbejde understøttes af undervisningen i teoretisk pædagogik, 91% føler sig støttet af vejlederne på pædagogikum, mens 80% føler sig støttet af kursuslederen på pædagogikum. Det er kun den tilsynsførende på pædagogikum, der ikke opleves at støtte arbejdet. Her angiver kun 18%, at det er tilfældet. Her skal det bemærkes, at spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført inden første møde med tilsynsførende.

Respondenterne bliver spurgt til oplevede udfordringer i den daglige undervisning. Spørgsmålet er formuleret sådan, at de får en række udsagn, hvortil de skal angive, i hvilken grad de har oplevet, at det har været udfordrende i forbindelse med den daglige undervisning. I det nedenstående angives en liste over de dele af undervisningen, som opleves som mest udfordrende. I parentes angives den andel af respondenterne, som har angivet, at det i meget høj eller høj grad har været udfordrende. Den fulde liste kan ses i bilag 1:

- At differentiere undervisningen ift. forskellige elevgrupper (64%)
- At få eleverne til at læse lektier på en hensigtsmæssig måde (63%)
- At understøtte den enkelte elevs faglige udvikling (55%)
- At planlægge gode undervisningsforløb (53%)
- At håndtere elevernes brug af sociale medier, netshopping, youtube, etc. (52%)
- At udvælge gode tekster og andre undervisningsmaterialer (48%)
- At rette skriftlige opgaver (47%)
- At give eleverne karakterer (46%)
- At gennemføre løbende evaluering af undervisningen med eleverne (46%)
- At få eleverne til at arbejde seriøst i grupper (43%)
- At motivere eleverne til at deltage i undervisningen (42%)
- At skabe en faglig dialog mellem eleverne (41%)
- At fange/fastholde elevernes opmærksomhed (41%)
- At pirre en nysgerrighed og undren hos eleverne (39%)
- At have et tydeligt progressionsspor i min undervisning (38%)
- At gennemføre gode projekt-organiserede forløb (38%)
- At sikre variation i undervisningen (36%)
- At afslutte lektionerne på en god måde (34%)
- At understøtte elevernes eksperimentelle arbejde (34%)
- At arbejde med klasseledelse (33%)
- At understøtte elevernes arbejde med skriftlige afleveringer (32%)
- At få eleverne til at sige noget i timerne (31%)
- At undgå uro og for højt lydniveau i klassen (31%)
- At planlægge den rette mængde stof til undervisningen (30%)
- At skulle have elever til eksamen (29%)
- At indgå i fagsampils-forløb (29%)
- At vejlede elever i opgaver med fagligt samspil (28%)

- At stille gode spørgsmål til eleverne (26%)
- At medtænke it/digitale medier som en del af undervisningen (26%)
- At justere undervisningen undervejs, hvis det planlagte ikke fungerede (23%)
- At imødekomme elevernes trivsel (22%)
- At holde tiden i undervisningstimerne (22%)
- At opnå en god relation til elever (9%)

Det er også disse aspekter, som kandidaterne ønsker at blive bedre til (jf. bilag 1).

Afslutningsvist i spørgeskemaet bliver kandidaterne spurgt til, i hvilken grad de oplever, at de har været støttet af forskellige forløb i deres første tid i pædagogikum. Her fremgår det, at 86% i meget høj grad eller i høj grad føler sig støttet af vejlederen i praktisk pædagogikum, 79% af dialogen med øvrige kandidater, 74% af underviserne på teoretisk pædagogikum og 73% af kursuslederen i praktisk pædagogikum. Mindre positivt er det, når det kommer til de faglige tekster på teoretisk pædagogikum. Her oplever 44% i meget høj grad eller i høj grad at de har været støttet.

## **Resultater af faktoranalysen**

Faktoranalyse gav 9 faktorer med en co-varians på over 50% og en KMO på 0.845. Kort sagt betyder co-variansen og KMO'en, at det giver mening at udføre faktoranalysen på spørgsmålene. Faktorerne og en beskrivelse heraf ses nedenfor. Faktorloadings, de konkrete spørgsmål som indgår i faktorerne og resten af spørgeskemaet kan ses i bilag 1:

### Faktor 1: Udviklingsønske ift. undervisningskompetencer

Denne faktor er udgjort af spørgsmål, der relaterer sig til et ønske om at udvikle sin generelle undervisningskompetence. Det er f.eks. at lave aktiviteter, hvor eleverne anvender viden i praksis, at planlægge gode undervisningsforløb, klasseledelse, men indebærer også et ønske om at blive bedre til at motivere eleverne og forstå elevernes forskellige baggrunde.

### Faktor 2: Elevudfordringer

Denne faktor er udgjort af spørgsmål, der relaterer sig konkret til udfordringer, som en kandidat møder i mødet med eleven. Det er f.eks. udfordringer om at motivere eleverne, at understøtte deres faglige udvikling, at håndtere elevernes brug af sociale medier, men også udfordringer der relaterer sig indirekte til eleven som f.eks. klasseledelse og at sikre variation i undervisningen. Derudover er der i denne faktor også spørgsmål om udfordringer i forhold til at støtte elevernes trivsel og relationsarbejde generelt, hvor til dette ikke kun er udfordringer i undervisningen men også udenfor undervisningen.

#### Faktor 3: Oplevelse af støtte i pædagogikum-forløb

Denne faktor er udgjort af spørgsmål, der relaterer sig til den første tid i pædagogikum, og den støtte, som kandidaten har modtaget. Det er f.eks. spørgsmål om kandidaten oplever, at de er støttet af ledelsen, vejlederne, kollegaer eller kursuslederne på skolerne. Derudover indeholder faktoren også et spørgsmål om dialogen med de øvrige kandidater som en del af støttesystemet.

#### Faktor 4: Tværfagligt udviklingsønske

Denne faktor er udgjort af et udviklingsønske, som ikke relaterer sig til generelle undervisningskompetencer, som vi så det ved faktor 1, men specifikt til tværfaglighed. Det er f.eks. spørgsmål om at blive bedre til at organisere fagsamspilsaktiviteter, projektorganiserede forløb eller at vejlede elever i opgaver med fagligt samspil.

#### Faktor 5: Oplevelse af kerneopgave og dannelse

Denne faktor er udgjort af spørgsmål om væsentlige gymnasielæreropgaver. Spørgsmålene har alle et dannesperspektiv, enten eksplicit ved, at begreber som elevernes almindelse eller kreative og innovative dannelse indgår i spørgsmålsformuleringen, eller mere implicit ved at spørgsmålene fokuserer på styrkelse af elevernes globale udsyn eller deres digitale ansvar.

#### Faktor 6: Udfordring og udvikling ifm. stilladsering af skriftlighed

Denne faktor er udgjort af spørgsmål fra to forskellige spørgsmålsområder. Faktoren er udgjort af to spørgsmål om oplevede udfordringer med at rette skriftlige opgaver og understøtte elevernes arbejde med afleveringer, og et spørgsmål rettet mod ønsket om at udvikle sig ift. retning af skriftlige opgaver.

#### Faktor 7: Arbejdsforhold som gymnasielærer

Denne faktor er udgjort af spørgsmål om kandidaternes oplevelse af deres arbejdsforhold. Det er spørgsmål, der relaterer sig til en tilfredshed i forhold til løn, men også i forhold til arbejdsforholdenes betydning for deres glæde som gymnasielærer.

#### Faktor 8: Oplevelse af faglig udvikling på Teoretisk Pædagogikum

Denne faktor er udgjort af spørgsmål om kandidatens arbejde som gymnasielærer og den støtte, de oplever fra teoretisk pædagogikum. Det er helt konkret spørgsmål om, hvorvidt kandidaten oplever sig støttet i sit arbejde som gymnasielærer af undervisningen i teoretisk pædagogikum, samt spørgsmål om en mere generel oplevelse af at blive støttet af de faglige tekster og underviserne på teoretisk pædagogikum i deres pædagogikum.

### Faktor 9: Passion for kerneopgaven

Den sidste faktor er udgjort af spørgsmål om, hvorfor kandidaten valgte at arbejde som gymnasielærer, og kan bedst beskrives som en passion for selve gymnasielærervirket. Det er spørgsmål som et ønske om at arbejde med gymnasieelever, at være en del af det kollegiale fællesskab og ikke mindst en livslang drøm om at blive gymnasielærer.

### **Klyngeanalyse**

I klyngeanalysen indgår de 9 faktorer, som er beskrevet ovenfor. Resultatet af klyngeanalysen var en acceptabel 4-klyngeløsning, som kan ses i skemaet nedenfor, hvor det også fremgår, at der er to mindre grupper eller klynger (9% henholdsvis 13%) og to større grupper (begge 39%). Tallene i hver række er faktor-scoren på tværs af informanter i klyngen for den faktor, der præsenteres i venstre kolonne. 5 svarer i den sammenhæng til "I meget lav grad", mens 1 betyder "I meget høj grad". I skemaet nedenfor er besvarelserne farvekodet for at øge forståelsen. Klyngerne beskrives lige under tabellen.

Klynge	1	2	3	4
Procent af samlede antal pædagogik-kandidater	9%	39%	39%	13%
Udviklingsønske: Undervisning	4,1	2,1	2,2	1,4
Udfordring: elever	3,3	3,3	2,6	2,6
Oplevelse af støtte i pædagogikum	2,7	1,7	2,1	1,5
Tværfagligt udviklingsønske	2,6	1,6	2	1,2
Oplevelse af kerneopgaven og dannelse	3,8	3,4	2,4	1,9
Udfordring og udvikling: Stilladsring af skriftlighed	3,6	2,6	3,1	2,3
Arbejdsforhold	3,2	3,1	3,1	2,6
Oplevelse af faglig udvikling på Teo. Pæd.	3,6	2,2	2,5	1,8
Passion for kerneopgaven	2,9	2,1	2,3	2,2

### Klynge 1

Klynge 1 scorer mellem i meget lav grad og i nogen grad på tværs af faktorerne. De har ikke som sådan et udviklingsønske, ligesom de ikke oplever, at teoretisk pædagogikum bidrager til en faglig udvikling. Derudover oplever de i mindre grad udfordringer i deres arbejde som gymnasielærer, hvilket kan hænge sammen med det manglende udviklingsønske. I forhold til oplevelsen af støtte, det tværfaglige udviklingsønske og passionen for kerneopgaven, ligger informanter i klynge 1 nærmere midten. Klynge 1 er

den mindste klynge i analysen. Den består af 36 respondenter. Gruppen kendetegnes ved en overrepræsentation af mænd, ligesom fagene matematik og idræt er overrepræsenterede.

### Klynge 2

Klynge 2, som består af 150 respondenter, scorer generelt mellem i nogen grad og i meget høj grad på tværs af faktorerne med undtagelse af tre faktorer. Klyngen er kendetegnet ved, at respondenterne har et forholdsvist højt udviklingsønske, oplever sig støttet i pædagogikum, oplever, at de udvikler sig og har den højeste passion for kerneopgaven. Til gengæld oplever de kun i mindre og i nogen grad udfordringer i deres undervisning, de ser i mindre grad dannelse som relevant for kerneopgaven, og arbejdsforholdene betyder ikke meget for deres arbejde. Der er ingen særlige kendetegn med hensyn til køn og fag ved denne klynge.

### Klynge 3

Klynge 3 er primært kendetegnet ved at lande i midten på tværs af alle faktorer. De oplever i højere grad udfordringer med elever end de to tidligere klynger, men oplever i mindre grad udfordringer og udviklingsønsker med skriftlighed end klynge 2. Derudover oplever de i mindre grad end klynge 2, at deres undervisningskompetencer udvikles af teoretisk pædagogikum, men ikke i så lav grad som klynge 4. Klynge 3 er den største klynge i analysen med 151 respondenter. Der er en overvægt af kandidater med engelsk i denne klynge.

### Klynge 4

Klynge 4 kendetegnes ved at score i høj grad eller i meget høj grad på tværs af faktorerne. De ligger højest på tværs af faktorer på nær elevudfordringer og passion for kerneopgaven, hvor de er tæt på at ligge højest. Respondenter i klyngen oplever udfordringer i deres undervisning, og de har også et stort udviklingsønske både i forhold til undervisning og i forhold til at arbejde tværfagligt. Respondenterne føler sig støttet i deres pædagogikum, og de ser dannelsesperspektiver som en del af deres kerneopgave. Der er 51 pædagogikumkandidater i denne klynge. Der er en overrepræsentation af kvinder og lærere med dansk i denne klynge.

Samlet set er det klart, at der på pædagogikum er fire grupper af pædagogikumkandidater, der har forskellige oplevelser af teoretisk pædagogikum, deres undervisningspraksis, ønsker i forhold til udvikling, arbejdsforhold og passion for det at være gymnasielærer. Opdelingen i grupper giver en øget forståelse for de forskellige kandidater og deres oplevelser af pædagogikum, og samtidig illustrerer den kompleksiteten i det at skulle gennemføre uddannelsen.

## Interviewresultater

I dette afsnit præsenteres temaerne, som er fremanalyseret af de kvalitative interview. Temaerne er udvalgt med fokus på at evaluere teoretisk pædagogikum, men ofte er det for kandidaterne vanskeligt at skelne mellem teoretisk og praktisk pædagogikum, og der er også medtaget situationer hvor den praktiske del af pædagogikum har indflydelse på de studerendes oplevelse af teoretisk pædagogikum. Undervejs i analysen vil temaerne suppleres af citater fra interviewmaterialet, der grundet anonymisering citeres som klyngenr. og -informantnr. (f.eks., 1-1, 1-2, 1-3 for respondent 1, 2 og 3 i klynge 1). Størstedelen af de citater, der præsenteres i analysen, er eksempler på temaer eller kommentarer, som går igen på tværs af flere kandidaters oplevelse af teoretisk pædagogikum, men vi har også medtaget mere unikke eksempler, hvis der er noget væsentligt, der stikker ud. Før vi dykker ned i temaer, præsenteres først fire generelle betragtninger, som går på tværs af materialet, og som kandidaterne i større eller mindre grad er enige om.

## Generelle perspektiver fra interviewene

Overordnet set udtrykker alle de interviewede kandidater tilfredshed med underviserne på både de almenpædagogiske og fagdidaktiske moduler af teoretisk pædagogikum. Der er desuden en underliggende oplevelse af, at selv hvis indholdet ikke opleves som meningsfuldt, så er det ikke undervisernes skyld, men de rammer, som underviserne er underlagt eller skal forholde sig til. Dette eksemplificeres bedst i følgende citat:

*"Nej og altså vedkommende har sikkert undervist ... Efter de muligheder og de rammer, som man nu har haft ik' og så.. Det vil jeg ikke lægge nogen til last... Det er jo sådan organisatorisk det der administrative helvede. Vi er fanget i ikke, at der er rigtig mange magtinstanser. Som man må forholde sig til, og der er dem, der betaler gildet, og der er dem der laver reglerne, og det er dem, der udfører arbejdet og det."*

- 1-3

Informanten fremhæver en oplevelse, der går på tværs af kandidaterne, hvor de anerkender, at fastsatte rammer og indhold for pædagogikum trumfer, hvad kandidaterne selv ville vurdere som god og meningsfuld undervisning.

Derudover fremhæver kandidaterne glæden ved at sidde sammen med fagfæller at diskutere deres fag. En kandidat beskriver det således:



*"Og jeg synes også, det er ret givende at snakke med andre (kandidater på pædagogikum, red.) om, hvordan de gør det, fordi der er ret stor forskel, virker det til på gymnasiet og hvordan man gør det."*

- 3-2

Mødet med en anden kandidat giver derfor et nyt perspektiv på, "hvordan man gør det". Det giver et indtryk af et fællesskab, hvor kandidaterne er åbne, og hvor kandidaterne lærer af hinandens praksis såvel som af pædagogikum. Teoretisk pædagogikum skaber altså rum for, at kandidaterne ikke kun udvikler sig i mødet med materialet, underviseren eller undervisningen, men i høj grad også med hinanden.

Det tredje perspektiv omhandler tidsrammen i forhold til, hvornår man som kandidat bør tage sit teoretiske pædagogikum. Kandidaterne beskriver enstemmigt, hvordan man har behov for en smule erfaring for at kunne have praktiske eksempler at spejle sin teori i, men også fordi man i den første tid som gymnasielærer "kæmper for at overleve". En kandidat, der er startet i pædagogikum samtidig med, at vedkommende netop er blevet færdiguddannet og er kommet i sit første job, beskriver det således, da vi taler om, hvorvidt kandidaten oplever at være startet for tidligt i pædagogikum:

*"Ja, det er jeg virkelig. Jeg er sikker på at det også havde været hårdt, men jeg tror, at det havde givet mig noget helt andet. Jeg ville hellere have været ansat i et år, og have prøvet nogle ting af, og så tror jeg, at det havde været nemmere for mig. Måske at koble nogle af de erfaringer, jeg har gjort mig i det år, på det, jeg så ville have på de almindelige og fagdidaktiske kurser."*

-3-3

Kandidaten beskriver her, hvordan vedkommende havde ønsket et års erfaring, fordi det havde været mindre hårdt, men også for at have noget at koble sine erfaringer op på. Det betyder dog ikke, at kandidaterne oplever erfaring som ubetinget positivt. En anden kandidat fortæller:

*"Det er meget normalt, at der går længere tid (end 2 år, red.), og det tænker jeg heller ikke er anbefalelsesværdigt [...] Jeg tror, det har noget at gøre med, at så har man etableret noget baner, og det kan være nogle ret konkrete ting, der skal laves om, hvor man får det at vide i pædagogikum, hvor jeg godt kan opleve, at de måske er mere sådan... Der er en modstand, eller der kommer sådan en: Jeg plejer at gøre sådan her. Det plejer at virke"*

- 4-1

Som kandidaten hentyder her, kan der opstå situationer, hvor kandidater med mange års erfaring er for etablerede i deres undervisningsformer, hvilket kandidaten ikke vurderer hensigtsmæssigt. Der ser derfor ud til på baggrund af datamaterialet at være en slags periode af tid i kandidaternes karriere, hvor de er modtagelige over for teoretisk pædagogikum, hvis ikke pædagogikum generelt. Kandidaternes erfaring bliver i denne sammenhæng styrende for deres oplevelse af teoretisk pædagogikum, om de kan håndtere selve uddannelsen, eller om de vurderer uddannelsen overflødig, fordi de allerede er veletablerede undervisere.

Det afsluttende generelle perspektiv er holdningen til gymnasielærernes kerneopgave og teoretisk pædagogikums rolle til den holdning. Kandidaterne beskriver alle kerneopgaven som kandidaten i dette citat:

*"Kerneopgaven... Jamen kerneopgaven. Det må være at vi kan lære eleverne noget i vores fag. Det tænker jeg, og så ligger der hele det her... Sådan almene dannelse... (kandidaten vifter med hånden ude i periferien og langt væk fra sig selv) Ej, det kan jeg ikke sige, men jeg tænker at vores kerneopgave må være, at vi kan lave noget undervisning, hvor vores elever på en eller anden måde får noget ud af at sidde i lokalet. Det må være et succeskriterie."*

-4-1

Adspurgt om at uddybe begrebet om almen dannelse, og om det ikke var vigtigt, svarer kandidaten:

*"Jo jo, det er det, men jeg synes, at det kan være længere fra praksis. Det kan være svært at se, det er det, man går ned og gør, hvor det, der ligesom ligger i fagene, der bliver det helt konkret."*

-4-1

Perspektivet som kandidaten præsenterer, illustrerer, hvordan fagenes rolle om at lære eleverne noget, opfattes som den centrale arbejdsopgave, mens dannelse bliver sidestillet til noget, der er lidt langt væk fra praksis – og i visse tilfælde slet ikke hører til i gymnasieskolen.

Med disse fire generelle betragtninger dykker rapporten nu ned i en række tematikker, hvor kandidaternes besvarelser er mere nuancerede. Analyserne af disse tematikker vil være grundigere end de generelle betragtninger for at opfange de nødvendige nuancer og præsentere datamaterialet troværdigt.

## **Narrativer om teoretisk pædagogikum på skolerne**

Når man taler med kandidaterne om deres forventninger, benævner størstedelen et narrativ om teoretisk pædagogikum, som eksisterer på den skole, de arbejder på. Langt de fleste af disse narrativer former

kandidaternes forventninger til uddannelsen på godt og ondt. En kandidat beskriver sin oplevelse således:

*"Jeg tror, at jeg havde forventninger til... Altså det er jo selvfølgelig også baseret på det, jeg havde hørt fra kollegaer fra min ledelse... At så var forventningen, at det ville blive meget teksttungt."*

-1-1

Denne kandidat har en antagelse om teoretisk pædagogikum, inden vedkommende reelt set har oplevet uddannelsen. Oplevelsen skyldes, at der på den pågældende skole eksisterer et narrativ om teoretisk pædagogikum som værende teksttungt. At kandidaterne er farvet af de antagelser om teoretisk pædagogikum, der er på deres skole, betyder også, at kandidaterne møder til teoretisk pædagogikum med meget forskellige forventninger til det kommende forløb. En kandidat bekræfter det tidligere eksempel, idet vedkommende forklarer:

*"Hvis man færdes på gymnasielærerværelser i nogle år, så hører man selvfølgelig historier fra andre folks pædagogikum, og man ser kollegaer i pædagogikum, der har nogle rigtigt fine forløb og får meget ud af det, og så er der andre, hvor det er mindre succesfuldt. Det man sådan hører samstemmende fra mange sider er, at fagdidaktik og det at følge sine kolleger kan være rigtig fint. Men det der teoretisk pædagogikum. Det skal man bare lige overstå."*

-1-3

Adspurgt om denne forventning er blevet bekræftet i løbet af kandidatens egen opstart på uddannelsen svarer vedkommende:

*"Langt hen ad vejen, ja."*

-1-3

Første del af citatet illustrerer, hvordan nogle kandidater oplever teoretisk pædagogikum succesfuldt, mens andre ikke i samme grad gør det, som vi også så det i klyngeanalyserne. Man kan ikke udelukke, at de historier, som kandidaterne har hørt på deres skoler forud for deres opstart på eget forløb, kan skabe forventninger, som bliver selvbekræftende og svære at bryde med. Narrativet uddybes af en anden kandidat på skolen:

*”Og mange kolleger er jo bare sådan. Ja ja, altså pædagogikum. Det skal bare overstås. Og så kan vi komme i gang med at være rigtige lærere, og så glemmer vi altså alt det der”*

-3-2

I citatet præsenterer kandidaten et udvidet narrativ, hvor pædagogikum og dermed teoretisk pædagogikum blot skal overstås og glemmes, så de kan være rigtige lærere.

Et positivt kontranarrativ om teoretisk pædagogikum er ikke at finde i kandidaternes interview. Det betyder ikke, at det ikke findes. Som det blev illustreret af klyngeanalyserne, er det en meget lille del (9%), som ligger negativt, når det kommer til oplevet støtte og oplevet faglig udvikling på pædagogikum. Det har altså blot ikke været et fokus i interviewenes fortælling om narrativer på skolerne. Her dominerer det negative narrativ, hvor teoretisk pædagogikum bliver set som noget teoritungt, der bare skal overstås, fordi det ikke er nødvendigt for at løse undervisningsopgaven. Som nævnt får man indtrykket af, at disse narrativer bidrager til at skabe kandidaternes forventninger til uddannelsen, hvilket er uhensigtsmæssigt for deres engagement i uddannelsen.

### **Indholdet på teoretisk pædagogikum**

Indholdet på teoretisk pædagogikum bliver flittigt bragt op af kandidaterne i interviewene, og det er evident, at uddannelsens indhold har stor indflydelse på kandidaternes oplevelse af teoretisk pædagogikum. Et perspektiv som flere kandidater beskriver er, at formålet med teoretisk pædagogikum må være at afhjælpe udfordringer, som de oplever i praksis. Da samtalen centrerer sig om, hvorvidt teoretisk pædagogikum kan bidrage til at løse en udfordring i praksis, svarer en kandidat:

*”Ja, det synes jeg. Der har i hvert fald været nogle aktioner. Og ja det, det synes jeg, at jeg har fået nogle forslag til. Ikke at det er løsningen, men der er noget, som man kan prøve her.”*

-4-2

Teoretisk pædagogikum opleves i denne sammenhæng som en hjælpende hånd til en konkret udfordring. Et andet perspektiv findes også i datamaterialet, hvor en kandidat beskriver, at indholdet på teoretisk pædagogikum gennemgås for overfladisk:

*”Vi kommer ikke så langt ned i tingene, at det rent faktisk bliver nyt eller specielt interessant for nu at blive firkantet for mig. Hvis jeg havde haft et, hvad ved jeg, et semester til rent faktisk at dykke ned i pædagogisk og didaktisk litteratur og forskning og så videre, havde det sikkert været fascinerende, fordi de fleste ting er jo fascinerende.”*

Kandidaten udtrykker her en oplevelse af en overfladisk tilgang til indholdet, og det resultat som denne tilgang afstedkommer. Når materialet ikke behandles dybdegående, kan det være svært at nå at finde materialet "nyt eller specielt interessant". Dette har vedkommende i citateten ovenfor ellers lyst til, som det fremgår.

Når det kommer til indholdet, er der altså to tilsyneladende modsatrettede perspektiver, hvor nogle af kandidaterne er glade for, at indholdet gennemgås med henblik på praksis, og hvor andre ønsker en større teoretisk dybde i indholdet.

Undervejs under interviewene opstod et yderligere perspektiv på dette tema. Enkelte kandidater udtrykte bekymring for, at indholdet på teoretisk pædagogikum ikke var tidssvarende. En kandidat beskriver det således:

*"Så tror jeg det eneste jeg godt gad at uddybe, eller sådan lige pointere igen, det var det jeg sagde før med, at jeg synes, man skal starte det der 3-dages kursus, man har der i august med en "state-of-the-art"-agtig introduktion til hvad og hvem, de unge er i dag, og hvilke pres de lever med."*

Kandidaten efterspørger i dette citat en introduktion til, hvem ungdommen er i dag. Mange af de interviewede kandidater efterspørger en karakteristik af de unge, fordi det i deres oplevelse ikke er en del af teoretisk pædagogikum på trods af dets relevans for deres praksis. Det bliver i kandidaternes oplevelse ikke gennemgået, selvom undervisningen på teoretisk pædagogikum indeholder elevtyper mv. En kandidat uddyber og præsenterer et nyt emne, da de bliver spurgt, om uddannelsen er tidssvarende:

*"Ja, det har potentiale til det (at være tidssvarende, red.), men det har været det overraskende lidt. Jeg havde savnet flere diskussioner af brug af AI i undervisningen og hele den her trivselssnak, som interesserer mig meget på min skole. Jeg er netop inde i et udvalg, der beskæftiger sig med begge dele."*

Selvom kandidaten på mange måder oplever, at teoretisk pædagogikum er tidssvarende, er der ifølge kandidaten alligevel væsentlige perspektiver, som ikke har været diskuteret på uddannelsen. Det er dog ikke alle kandidaterne, der mener, at disse emner er relevante for teoretisk pædagogikum. Dette ses f.eks., da en kandidat bliver spurgt om teoretisk pædagogikum også skal behandle emner som unges mistro og AI. Her svarer vedkommende således:

*"Ja, jeg synes altså, hvis jeg sådan skal være rå, så synes jeg det faktisk ikke. Fordi det er en diskussion, der kører ude på lærerværelserne, og der får man snakken om det."*

-2-2

Kandidaten beskriver her, at den diskussion bør tages lokalt, "ude på lærerværelserne", og ikke bør være en del af teoretisk pædagogikums indhold.

Det skal afslutningsvis påpeges, at visse kandidater med naturvidenskabelig baggrund har udfordringer ved at tilgå materialet på teoretisk pædagogikum, fordi materialet som oftest kommer af en humanistisk og samfundsvidenskabelig tradition. Det kan både være i forhold til at forstå teksterne, men også mere lavpraktisk i det sprog, underviserne bruger om indholdet:

*"Og der bliver også bare slynget rundt med de der ord som refleksioner, og jeg brugte de tre første gange på at spørge, hvad er det, fordi jeg havde en idé om, hvad ordet betød, men jeg vidste jo ikke, hvad det betød i denne her sammenhæng"*

-1-2

Det er værd at understrege denne kandidats udsagn, fordi et ord som "refleksion" kan være indforstået for en underviser med humanistisk baggrund, men kan kræve en eksplicit forklaring fra kandidater med naturvidenskabelig baggrund, der ikke har samme "sprog".

Som det bliver tydeligt af præsentationen af dette tema, eksisterer indholdet i et kryds af forskellige oplevelser af teoretisk pædagogikum, og der kan derfor ikke være en entydig beskrivelse af temaet. Krydset ses mellem praksisnært og teoretisk og mellem mere eller mindre tidssvarende.

### **Teoretisk pædagogikums kobling til det praktiske pædagogikum**

Et tema, der jævnligt dukker op i interviewene, er det teoretiske pædagogikums kobling til den praktiske del af pædagogikum. På tværs af interviewene bliver aktionslæring fremhævet som koblingspunktet mellem det teoretiske pædagogikum og det praktiske pædagogikum. En kandidat beskriver det som:

*"Men jeg synes jo, at det er en af de ting (aktionslæring, red.), der giver virkelig god mening, og jeg synes, det er spændende, og jeg synes faktisk, vi får nogle virkelig spændende snakke ud af det mig og min kollega."*

-1-1

Kandidaten fremhæver især, hvordan den efterfølgende samtale er interessant, hvor aktionslæringen bliver et samtaleemne mellem kandidat og kollega. Der er således en mulighed for, at koblingen mellem

teoretisk og praktisk pædagogikum skaber et særligt læringsøjeblik, hvor kandidaten oplever pædagogikum i bred forstand som meningsfuldt og interessant.

Der er også talrige eksempler på, hvordan teoretisk og praktisk pædagogikum ikke hænger sammen. For nogle kandidater skyldes den manglende kobling, at praktisk pædagogikum er meget forskelligt. En kandidat beskriver det således:

*”Jeg synes, at konceptet om pædagogikum er mega godt, jeg synes slet ikke, man skal fjerne det, men mere altså jeg tror mere, at det er sådan den der balance af praktisk og teoretisk, og hvordan de skal støtte hinanden. Det er meget forskelligt altså fra gymnasie til gymnasie. Det er som om, at altså vi har teoretisk pædagogikum, har vi alle sammen nogle fælles rammer omkring, som så skal spredes ud på nogle skoler i praktisk pædagogikum, hvor der er meget forskelligt.”*

-3-2

Kandidatens udsagn giver indtryk af, at der på nogle gymnasier er en meget stærk kobling mellem teoretisk og praktisk pædagogikum, mens der på andre gymnasier ikke er en så stærk kobling – og at koblingen derfor afhænger af gymnasiernes forskellighed. Dette tydeliggøres af følgende citat:

*”Jamen jeg bliver sådan lidt frustreret (over teori, red.), og så går jeg hjem til min ene vejleder, som også har læst didaktik, har en master i didaktik, og lige får det landet sådan med ham. Sådan få snakket med ham om, hvad det egentlig var, og hvad der egentlig var vigtigt i det. Det er jeg glad for, at jeg har den mulighed.”*

-2-1

Kandidaten beskriver her, hvordan de bruger deres vejleder til at ”lande” teorien, og hvis der ikke er mulighed for det på alle gymnasier, så bekræfter det den tidligere kandidats udsagn om meget forskellige forhold i praktisk pædagogikum. For denne kandidat lader det dog til, at koblingen mellem praktisk og teoretisk pædagogikum kommer af et ønske eller en frustration fra kandidaten selv. På andre gymnasier er koblingen påtvunget, som denne kandidat beskriver, da vedkommende bliver spurgt, om der er en sammenhæng mellem teoretisk og praktisk pædagogikum:

*”Ja, det synes jeg. Og det er måske fordi min vejleder lidt tvinger mig til det. Altså når vi har de der opfølgende samtaler efter en undervisningstime eller et eller andet, så synes jeg egentlig, at hun tvinger mig til at reflektere over, hvad det er, hvorfor vi gør det, hvad jeg har lært, hvad jeg kan bruge det til, hvordan vi kan justere det i forhold til at blive bedre...”*

-4-2

På nogle gymnasier kommer koblingen mellem teoretisk og praktisk pædagogikum fra vejlederen og ikke fra kandidaten eller som aktionslæring. Det er i disse sammenhænge vejlederen, der skaber koblingen ved at tvinge kandidaten til at reflektere teoretisk over kandidatens egen undervisning.

Som ved tidligere temaer kan der ikke tegnes et entydigt billede af kandidaternes oplevelse. Det er dog værd at nævne, at koblingen mellem teoretisk og praktisk pædagogikum påvirkes af lokale forhold – også selvom kandidaterne skal udføre aktionslæring iscenesat af teoretisk pædagogikum. Dette skaber vidt forskellige vilkår for at deltage på teoretisk pædagogikum, fordi nogle kandidater får mere støtte end andre. Eksempler på dette kan være kandidater, der aktivt inddrager vejledere, så de kan blive vejledt i teori fra uddannelsen, men også kandidater der guides gennem refleksionsprocesser af vejledere.

### **Teoretisk pædagogikums indflydelse på kandidaternes oplevelse af undervisning**

Når kandidaterne bliver spurgt om deres oplevelse af teoretisk pædagogikum og deres oplevelse af at undervise, er det tydeligt, at de har vidt forskellige og overlappende oplevelser af teoretisk pædagogikum, og af hvordan teoretisk pædagogikum påvirker deres oplevelse af at undervise. Dette tema omhandler disse forskelligartede oplevelser. En kandidat siger:

*”Det (teoretisk pædagogikum, red.) får mig også til at sige okay, hvordan er det den her lærer underviser, og hvordan er det, hvad er det for en måde, de gør det på? Hvor vil jeg finde min måde?”*

-4-3

Kandidaten beskriver her et øget refleksionsniveau, hvor de gennem teoretisk pædagogikum har fået kompetencerne til at evaluere andres undervisning og derfor kan vælge deres egen ”måde” eller undervisningsmetode. Citatet er et eksempel på, hvordan teoretisk pædagogikum hæver abstraktionsniveauet blandt kandidaterne, så de ser deres undervisning på nye måder. Et lignende og mere konkret eksempel findes hos følgende kandidat:

*”Systime har lige opkøbt Abacus, som er et fantastisk program til at skrive prøver. Du skal sige, hvad for et emne du vil have, hvor lang tid skal de sidde med det, og så laver de (prøven, red.) og retter selv og bum bum. Fantastisk program. Jeg har lige kørt en test i går, det tog 10 minutter at lave den og nul tid at rette den. Der sidder jeg sådan og har tænkt: Det er jo ren behaviorisme ikke også? Altså det jo bare: ”svar på det her”. Vi har ingen fordybelse i det ikke også. Og det ville jeg ikke kunne have svaret på for et halvt år siden.”*

-2-2



I dette eksempel viser kandidaten, hvordan de kan koble et konkret værktøj fra deres undervisning, programmet Abacus, til et konkret teoretisk perspektiv, behaviorisme. Den sidste sætning understreger, at teoretisk pædagogikum har ændret deres syn på værktøjet, fordi de ikke ville kunne have gjort det før start på pædagogikum-uddannelsen. De to citater giver indtrykket af to positive oplevelser, hvor teoretisk pædagogikum har indflydelse på oplevelsen af at undervise. Der er også andre og modsatrettede oplevelser, som en kandidat beskriver i citatet nedenfor:

*”Det er fuldstændig latterligt, at jeg skal det her (tage pædagogikum). Det er latterligt, at det ikke giver mig noget mere. Og så må jeg bare komme igennem det. Og så prøve at glemme oplevelsen og så forhåbentlig blive glad for mit arbejde igen.”*

-1-2

Præcis hvilke dele af pædagogikum, citatet hentyder til, er uvist, men citatet repræsenterer en jf. klyngeanalysen mindre gruppe af kandidater, der bliver udtalt demotiverede af pædagogikum. Resultatet fra frustrationerne eksemplificeres her som en oplevelse, der bare skal glemmes, og hvor kandidaten ikke er glad for sit arbejde på grund af pædagogikum.

Der er med udgangspunkt i ovenstående afsnit forskelligartede måder, hvorpå teoretisk pædagogikum har indflydelse på kandidaternes oplevelse af at undervise. Det ses f.eks. i forhold til kandidaternes beskrivelser af nye perspektiver på deres undervisning, men det ses også, hvordan en kandidat er udtalt demotiveret for at undervise på grund af pædagogikum og i forlængelse heraf teoretisk i pædagogikum.

### **Støttenetværket omkring (teoretisk) pædagogikum**

Temaet som er genstand for nærværende analyse, gør det klart, at støttenetværket omkring kandidaten kan have både positiv og negativ indflydelse på kandidatens oplevelse af hele pædagogikum. Som nævnt under analysen af koblingen mellem teoretisk og praktisk pædagogikum ses dette f.eks. ved, at vejledere i større eller mindre grad kan støtte kandidaterne til at koble teori til praksis. I dette tema præsenteres kandidaternes oplevelse af ”støttenetværket” i et bredt perspektiv. Når vi bruger et ord som støttenetværk, mener vi tilsynsførende, vejledere, kursusledere og andre, der har interesse for, at kandidaten gennemfører sit pædagogikum. Der er mange perspektiver, der gør sig gældende i forhold til, om kandidaten oplever, at de bliver tilstrækkeligt støttet i deres pædagogikum. De perspektiver, der præsenteres her, er blot et uddrag af de udsagn, som går igen på tværs af kandidaternes oplevelser af støttenetværket omkring pædagogikum.

På tværs af kandidaternes interview er det tydeligt, hvordan typen af tilsynsførende giver vidt forskellige rammer for, hvordan besøgene på skolerne foregår. Dette eksemplificeres f.eks. i nedenstående eksempel, hvor en kandidat har to tilsynsførende:

*"Min ene tilsynsførende, min bi-tilsynsførende, er sindssygt sød ved mig og vil kun det bedste, og ville i hvert fald ikke overbebyrde mig med arbejde. Min hoved-tilsynsførende har jeg ikke et særlig godt billede af. Ved mit første besøg kommer han 20 minutter for sent, og jeg havde kørt undersøgende undervisning i matematik, og da jeg fortalte, hvorfor jeg havde valgt det, blev han ved med at spørge ind til mig. Og han virkede sådan lidt ligeglad med, hvad det var jeg sagde. Så var han sådan bagefter sådan meget: "Du skal gøre sådan her, sådan, her, sådan her og sådan her, fordi det fungerer for mig"*

-2-1

Kandidaten præsenterer forskellige besøg, der på grund af den tilsynsførende giver vidt forskellige oplevelser af pædagogikum. I det sidste tilfælde virker det til, at den tilsynsførende havde en formular for god undervisning i matematik, og at den formular skulle følges af kandidaten. Eksemplet peger ind i den forvirring, man som kandidat kan stå med, når to tilsynsførende udfører deres arbejde vidt forskelligt. Det kan være problematisk, fordi det skaber usikkerhed om, hvad kandidaten egentlig bliver vurderet ud fra og kan forvente af sin tilsynsførende.

Oplevelserne er ikke kun begrænset til tilsynsførende, men omhandler som sagt også andre dele af støttenetværket. En kandidat oplever at have mere erfaring end vejlederen, og vedkommende har derfor svært ved at se vejledningen som meningsfuld:

*"Og det er jo ikke ond vilje, men min vejleder, han har 3 års undervisningserfaring, og jeg har tæet på 30. Så ja altså. Han har også selv sagt til mig. Jamen, han lærer faktisk mere af nogle af de ting jeg går og gør og kigger i. Og det savner jeg lidt. Jeg savner lidt at have en faglig sparring med en."*

-2-2

Det er tydeligt, at kandidatens og vejlederens erfaringsmæssige forskel er styrende for kandidatens oplevelse, og kandidaten oplever derfor ikke at få den nødvendige faglige sparring i sit pædagogikum.

En anden problematik, der er opstået hos enkelte af de interviewede kandidater, er, når opgaven som vejleder eller kursusleder udføres af en leder. En kandidat uddyber denne udfordring:

*"Så jeg sidder i en total kattepine, fordi alle (på teoretisk pædagogikum, red.) siger jo også bare til mig, nej, du skal da bare have sagt, at det ikke er okay, og så siger ja, men det kan jeg ikke, fordi det er min leder, ikke også."*

-1-2

I dette tilfælde betyder det, at kandidaten ikke kan klage over omstændighederne for den praktiske del af pædagogikum, fordi den, som kandidaten klager til, er den, som kandidaten klager over. Der er et præ-etableret magtforhold, som skaber en negativ oplevelse af pædagogikum.

Som afslutning vil vi gerne understrege den forskellighed, der ligger i støttenetværket omkring kandidaterne. Det betyder, at for hver af de for det meste negative oplevelser, som i dette tema er blevet fremanalyseret, er lige så positive oplevelser fra andre kandidater. Det skal nævnes, at for de kandidater, der tager deres pædagogikum to steder, er denne kompleksitet fordoblet. Under interviewene har vi hørt om oplevelser fra alt til, at de ikke er blevet inkluderet ordentligt i fagmiljøet, til at de ikke må komme på skolens delte netværk, til at skolerne ikke er tilstrækkeligt forberedte, når de møder op. Det er oplevelser, der skaber øget stress og bekymring omkring deres uddannelse, og som i sidste ende tager energi og motivation væk fra andre dele af uddannelsen navnlig teoretisk pædagogikum.

### **Evalueringskulturen på teoretisk pædagogikum**

Et af de temaer, som fyldte meget blandt kandidaterne, var evalueringskulturen på teoretisk pædagogikum. I korrespondancerne mellem kandidaterne og en af forfatterne bag rapporten udtalte de fleste kandidater, at de blev evalueret meget. Dette narrativ dukkede også op i interviewene, hvor kandidaterne flere gange nævner, at de også havde skrevet det, de nu nævnte i interviewet, i en kommentar i et spørgeskema. Man får som udefrakommende (jf. "Alle interview blev gennemført af videnskabelig assistent Mathias Kryger, som ikke til daglig har nogen tilknytning til Teoretisk Pædagogikum" (p. 4)) indtrykket af, at der bliver evalueret meget på uddannelsen. En gruppe af kandidaterne beskriver det som positivt, eksemplificeret ved denne kandidats citat:

*"Det virkede som om, at man havde kørt teoretisk pædagogikum et par gange og hver gang har man evalueret på det og sagt det her, det var godt, det kører vi videre med, det her det skal laves om, og så har man lavet det om."*

-2-2

Kandidaten har en udtrykkelig oplevelse af, at teoretisk pædagogikum er gennemarbejdet, og at der bliver evalueret og forbedret løbende. Enkelte andre kandidater har den modsatte oplevelse. Dette eksemplificeres ved denne kandidats beskrivelse af en oplevelse fra en gang, hvor et evalueringsskema skulle udfyldes:

*"Altså hvor meget det (evalueringer, red.) faktisk fylder. Og jeg er med på, at de der evalueringer skal være med til at kvalitetssikre, men det kommer til at virke sådan lidt... Sådan se hvor altså. Se hvor gode vi er, vi evaluerer os selv hele tiden, vi kigger hele tiden selv indad,*

*fordi vi beder jer om at kigge indad. Og så hvad hedder sådan noget. Vores lærer sagde den 1. gang, jeg kan ikke rigtig huske det, men hun sagde noget med, er I ikke søde. Altså giv os lige noget godt i de her evalueringer, fordi når det kommer tilbage, så er det ret vigtigt, at det ser godt ud på papiret. Og jeg var sådan: What? Der mistede jeg lidt for de der evalueringer, og jeg landede i modsatte grøft"*

-1-1

Denne ene kandidat peger ind i en situation, hvor en underviser har sagt, at det så godt ud på papiret, hvis kandidaterne svarede positivt på spørgeskemaet. Kandidaten mistede i dette tilfælde tilliden til evalueringspraksissen og endte med at svare modsat det, som underviseren ønskede, fordi det så var ligegyldigt. Samtidig virker det til, at kandidaten oplever evalueringerne på teoretisk pædagogikum som en måde at iscenesætte sig selv frem for en måde at forbedre uddannelsen på. Den samme situation går igen hos en anden kandidat, men med et andet resultat:

*"Vi skulle lave et spørgeskema fra officielle hold, og vedkommende følte sig nødt til at sige, at det ikke var ideelt formuleret og faktisk betød en del for vedkommendes ansættelse. Vedkommende ville opfordre os til at have det i tankerne, når vi udfyldte det her spørgeskema. Og der sad jeg lidt og tænkte ved mig selv, er det her en model for, hvordan jeg skal evaluere min undervisning? Og der blev det absurd for mig, fordi jeg sad med nogle frustrationer, som jeg valgte ikke at skrive, fordi man heller ikke ville være usolidarisk"*

1-3

Kandidaten beskriver, hvordan de ender med ikke at evaluere ærligt på modulet, fordi de ikke ville være usolidarisk. Derudover nævner kandidaten det som en absurditet, at den udførte evaluering skulle være en model for egen evalueringspraksis.

Uanset hvordan kandidaterne beskriver evalueringspraksisserne på teoretisk pædagogikum, om det er for meget, om det er tegn på et sundt system, eller om det til tider grænser sig til det absurde, så tegner de to sidste citater et billede af evalueringer, der ikke opleves som meningsfyldte. Derudover kan man argumentere for, at evalueringen ikke kan bruges, hvis de ikke udfyldes sandfærdigt, uanset om besvarelsen er positiv eller negativ.

# Sammenfattende betragtninger på analysematerialet

Dette afsluttende afsnit sammenfatter analysematerialet, og det vil notere og foreslå fremtidige undersøgelsesmuligheder til endline-rapporten.

Der er adskillige muligheder for at videreudvikle teoretisk pædagogikum på baggrund af datamaterialet. Disse muligheder nævnes nu i kronologisk rækkefølge med det tema, som mulighederne opstår ud af.

På baggrund af kandidaternes forventninger til teoretisk pædagogikum lader det til, at kandidaterne møder et negativt narrativ af teoretisk pædagogikum som værende teksttungt og irrelevant. Det kan måske hænge sammen med spørgeskemaets resultat om, at de faglige tekster ikke af alle opleves at være støttende. Det negative narrativ kan vurderes uhensigtsmæssigt, fordi det skaber en negativ oplevelse af teoretisk pædagogikum, inden kandidaten er startet på uddannelsen. Hvorfor teoretisk pædagogikum har fået et ry som teksttungt, irrelevant og som skal overstås er usikkert, hvortil dette bør være et fokus for fremtidige evalueringer.

Indholdet på teoretisk pædagogikum bliver af kandidaterne oplevet meget forskelligt, hvortil man kan konkludere, at det er umuligt at tilrettelægge et indhold, som kan rumme alle perspektiver. Man kan til gengæld gøre indholdet nærværende ved at have fokus på den liste af udfordringer, som kandidaterne oplever i forbindelse med opstarten som underviser (jf. rapportens s. 7-8), og tidssvarende ved at inddrage teoretiske perspektiver eller forskning i f.eks. unge i dag og AI. Hvorvidt dette er nødvendigt, kan ud fra kandidaternes perspektiv diskuteres. Derudover bør det nævnes, at visse kandidater med naturvidenskabelig baggrund ikke taler samme sprog som undervisere med humanistisk baggrund, hvilket kræver en eksplicitering af "hverdags"-begreber som refleksion.

Det teoretiske pædagogikums kobling til praktisk pædagogikum beskrives af kandidaterne (og som i tidligere evalueringer) som værende forskellig fra skole til skole. Det skal i den sammenhæng nævnes, at aktionslæringen opleves som værende et positivt tiltag fra teoretisk pædagogikums side, der lykkes med at skabe den kobling. Derudover er det nogle kandidaters oplevelse, at en manglende kobling skyldes de mange forskelligartede skoler, og vi har set eksempler på vejledere, der både aktivt og passivt bidrager til at skabe denne kobling.

Det er tydeligt ud fra datamaterialet, at teoretisk pædagogikum har indflydelse på kandidaternes oplevelse af at undervise – på godt og ondt. Nogle af kandidaterne ser konkrete dele af deres praksis i nyt lys, mens andre kandidater bliver udtalt demotiverede af at være i teoretisk pædagogikum. Det giver derfor god mening at forsøge at lave tiltag, der på en eller anden måde kan tage hånd om de udtalt demotiverede, som f.eks. en trivselsundersøgelse midt i forløbet.

Støttenetværket omkring kandidaterne vurderes sårbart på baggrund af kandidaternes oplevelser. Der skal meget lidt til før et led i kæden knækker. Det er f.eks. uklart, hvad man som kandidat kan forvente at tilsynsførende, man kan have en vejleder med mindre undervisningserfaring end en selv eller en vejleder, som man er i et leder-medarbejder-magtforhold med. Som udefrakommende er det svært at gennemskue, hvad retningslinjerne for kandidaternes støttenetværk er, når kandidaterne har så forskellige oplevelser. Der er derfor et potentiale i at strømline denne del af pædagogikum og skabe retningslinjer i praksis, som sikrer, at kandidaterne vurderes på lige vilkår og modtager den nødvendige støtte i deres teoretiske og praktiske pædagogikum.

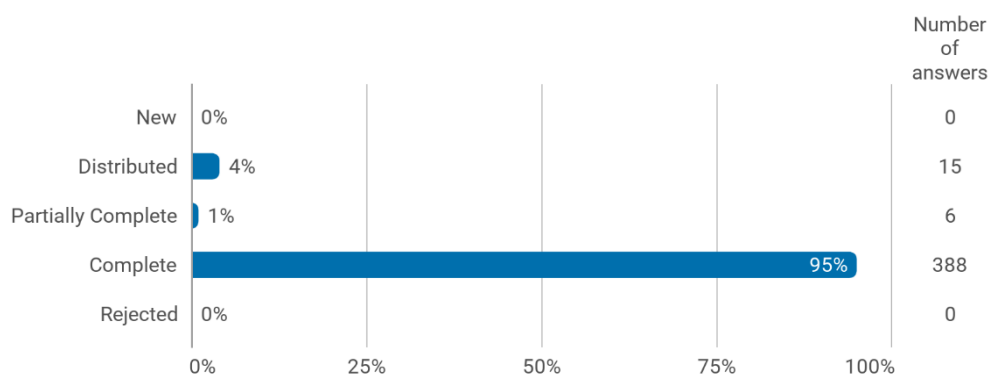
Evalueringskulturen på teoretisk pædagogikum forekommer allestedsnærværende, og man får indtrykket af, at kandidater jævnligt møder evalueringer i form af spørgeskemaer efter modulerne. Hvorvidt kandidaterne skal udføre evalueringer efter hvert modul, og om disse fungerer efter hensigten, kan diskuteres. Der er derfor et udviklingspotentiale i at vurdere evalueringsformer- og kultur på teoretisk pædagogikum.

Den centrale udfordring med disse udviklingspotentialer er at skabe tiltag, der kan rumme forskelligheden blandt kandidaterne, underviserne og skolerne, der i tidligere evalueringsrapporter er blevet kaldt en styrke. Denne rapport rejser et modsat argument og spørger i stedet, om man kan kalde pædagogikum-uddannelsen en samlet uddannelse, hvis kandidaterne ikke modtager samme støtte, eller hvis de vurderes på vidt forskellige parametre på baggrund af forskellige tilsynsførende. Der foreligger et argument for at undersøge, om forskelligheden blandt kandidater, fag eller skoler er en udtalt styrke, eller om det skaber ulige forhold for at tage pædagogikum.

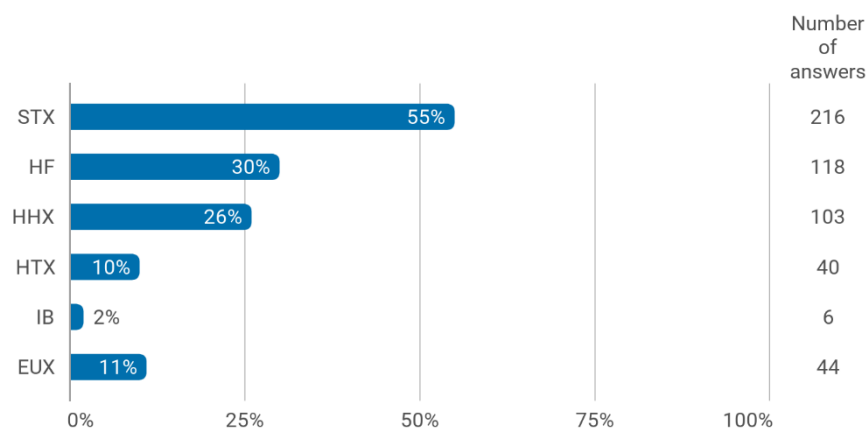
Som afslutning på dette afsnit gennemgås nu forslag til den fremtidige undersøgelse som udføres i slutningen af kandidaternes pædagogikum. De seks temaer, som er blevet gennemgået og analyseret, kan i princippet overføres til endline-undersøgelsen, og nu undersøges i mere nuanceret form. Hver af nuancerne, som præsenteres i temaerne, kan rejses som nye spørgsmål, og man kan sammenligne og følge kandidaternes oplevelser i udvikling på tværs af deres pædagogikum. Derudover kan den afsluttende opgave i teoretisk pædagogikum skabe et nyt perspektiv på de seks temaer. Det ville f.eks. være interessant at undersøge, hvor koblingen mellem teoretisk og praktisk pædagogikum vurderes i lyset af den afsluttende opgave, eller om kandidaterne kan benytte sig af sin vejleder og kursusleder i formuleringen af denne opgave.

# Bilagsliste

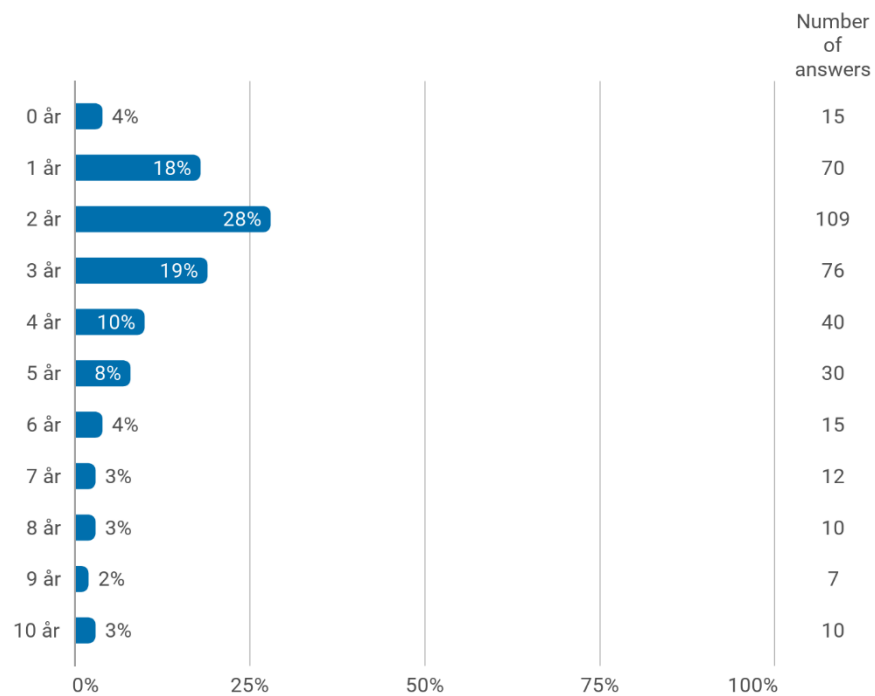
## Bilag 1 – Spørgeskema



## Hvilken type gymnasial uddannelse er du ansat ved?

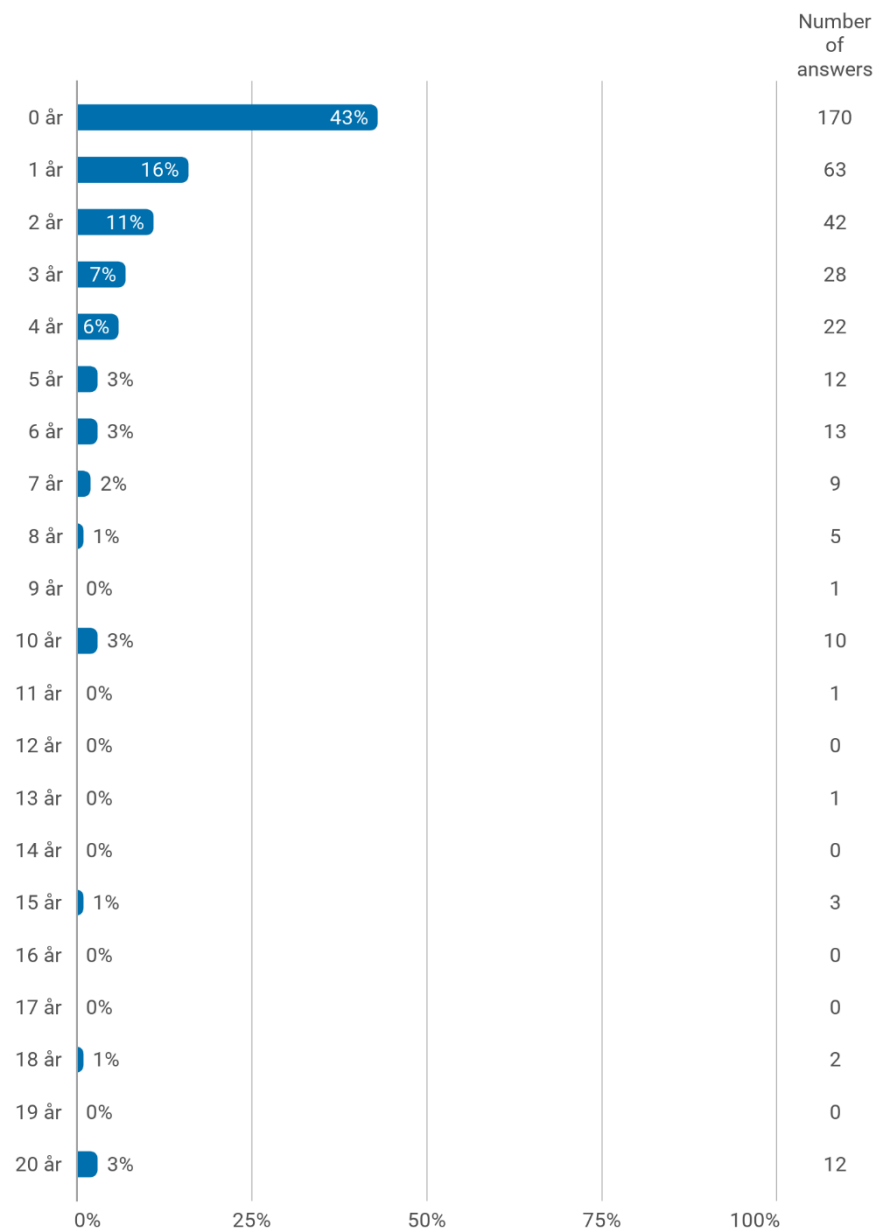


Hvor mange år har du arbejdet som lærer i gymnasiet?

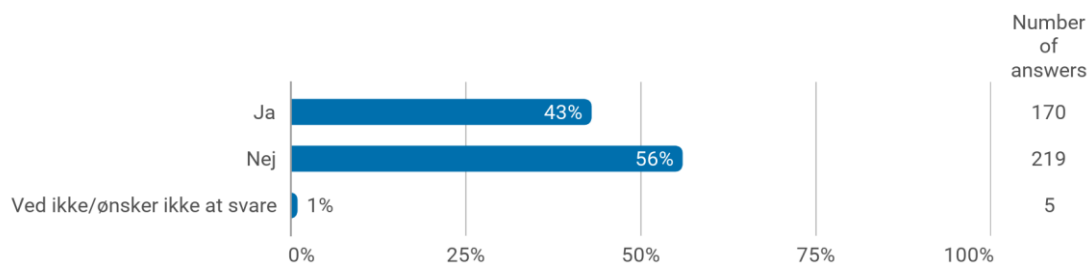




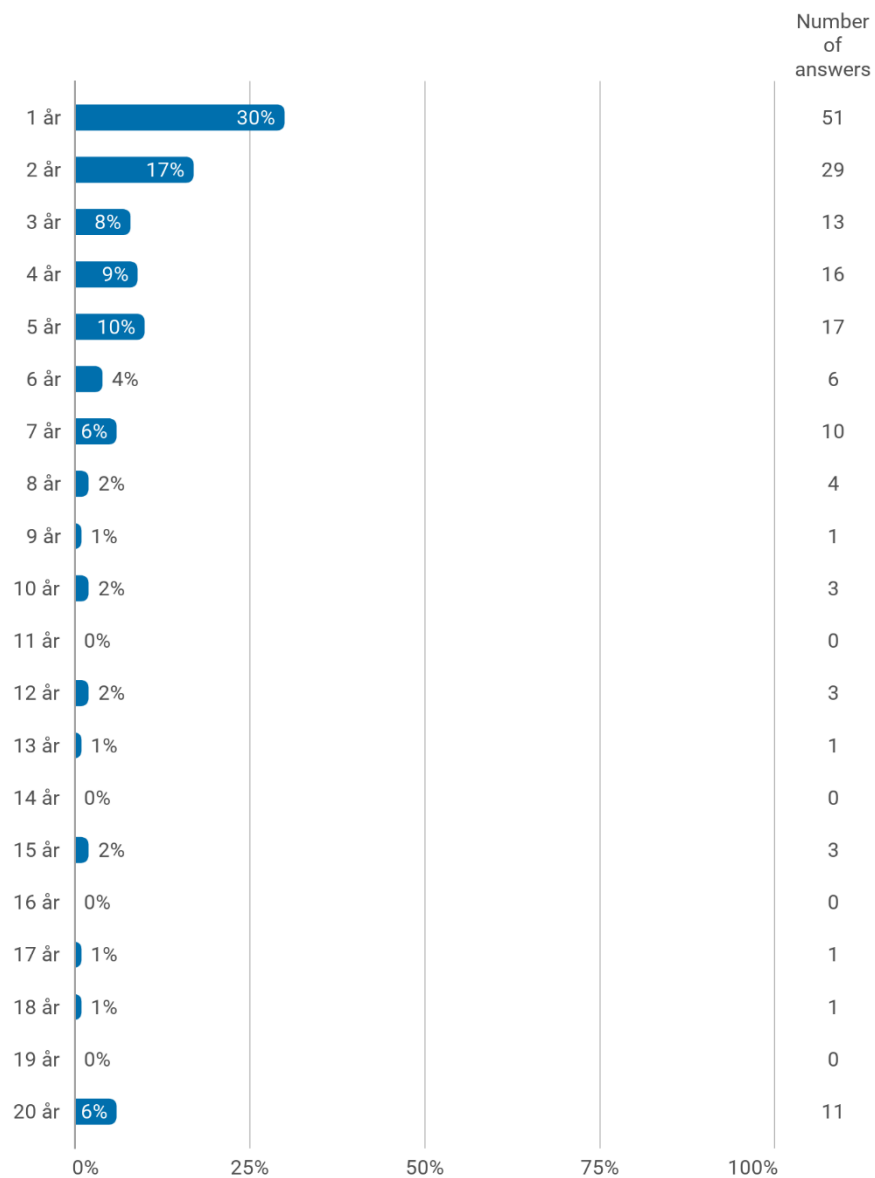
Hvor mange år har du arbejdet som underviser andre steder end i gymnasiet?



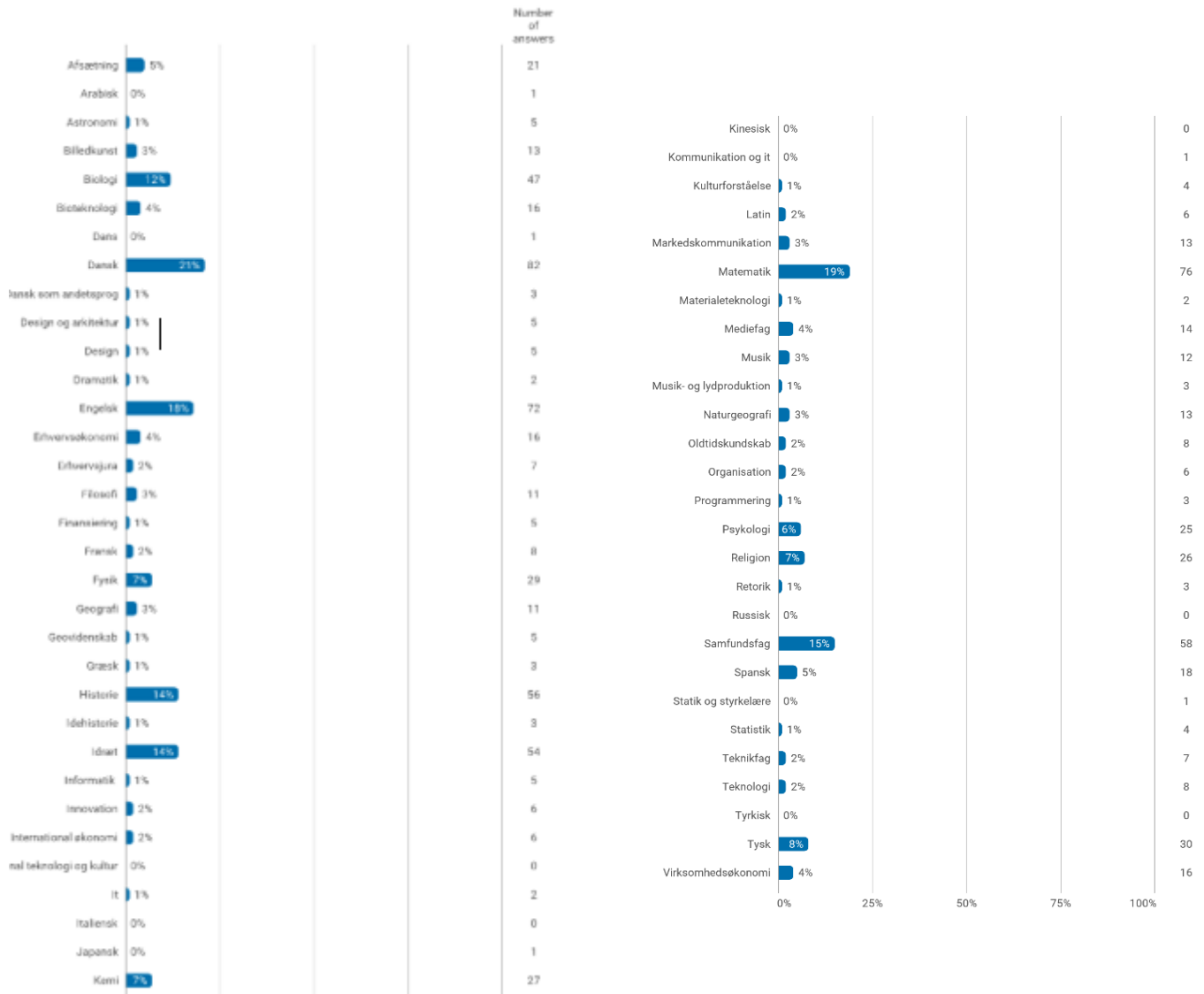
Har du haft anden beskæftigelse end lærer mellem færdiggørelsen af din kandidatuddannelse og dit arbejde som lærer?



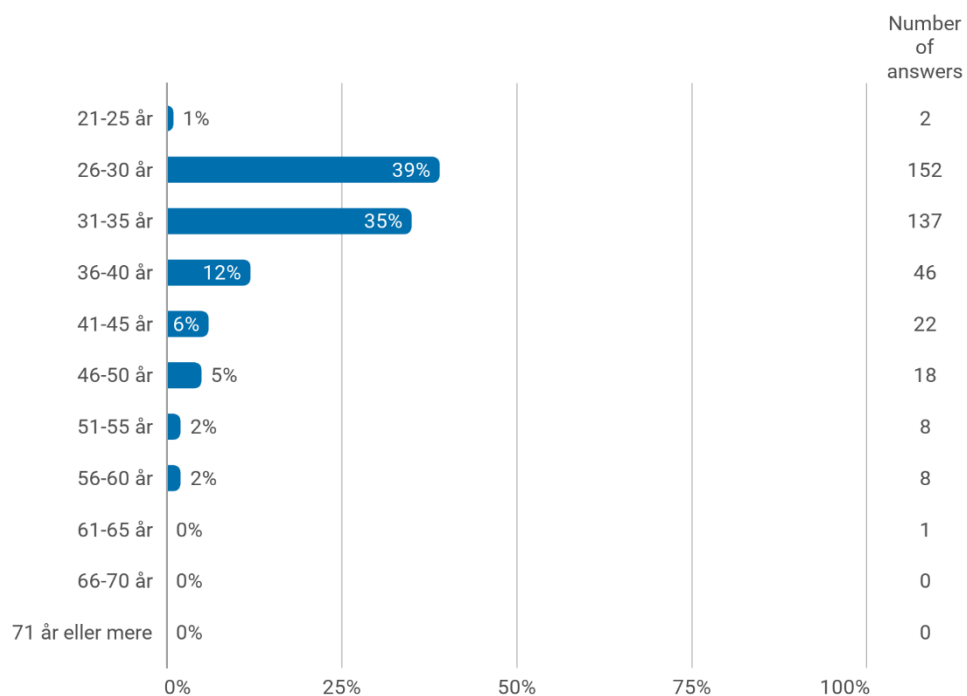
### I hvor mange år har du arbejdet med dette?



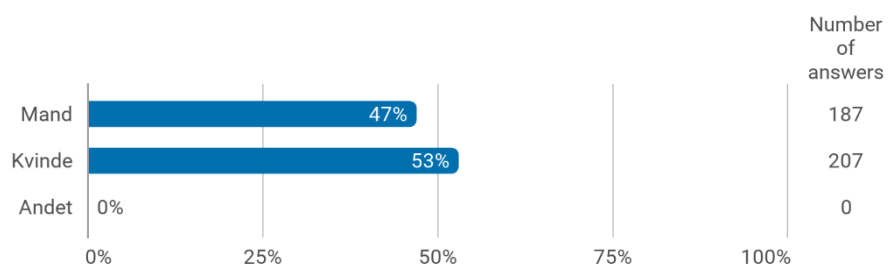
Sæt kryds ved alle de fag, du har faglig kompetence i



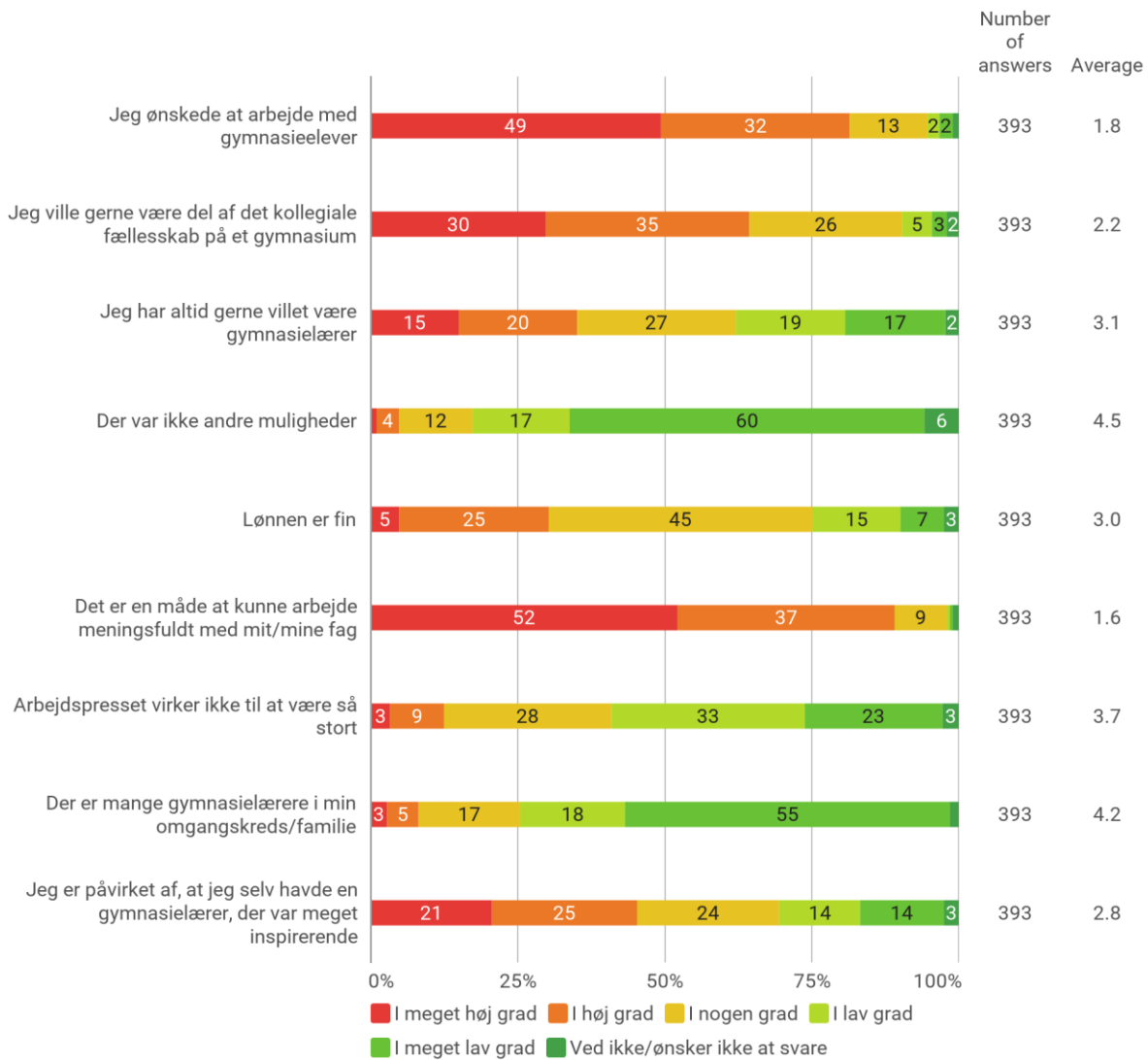
### Hvor gammel er du?



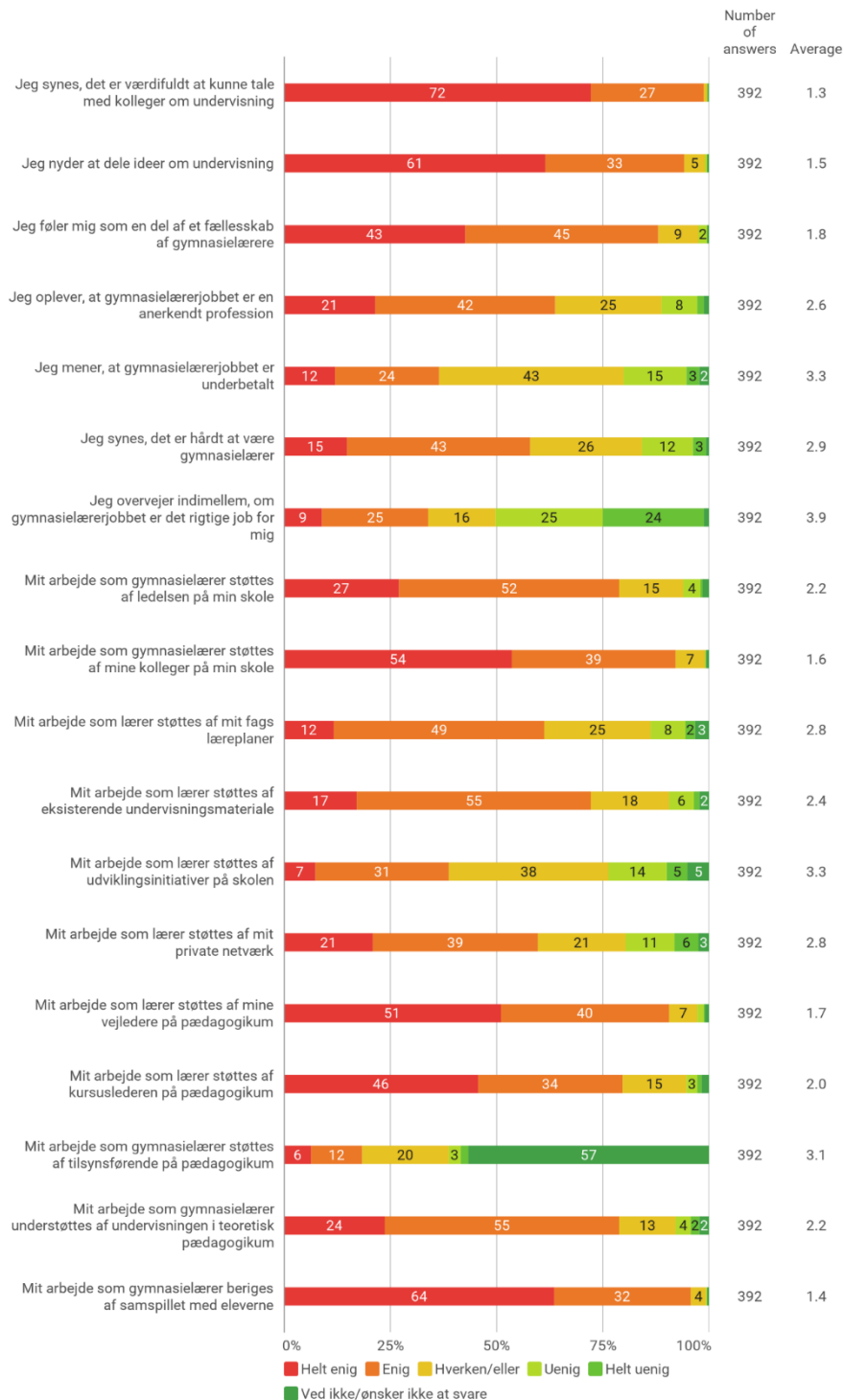
### Hvilket køn identificerer du dig med?



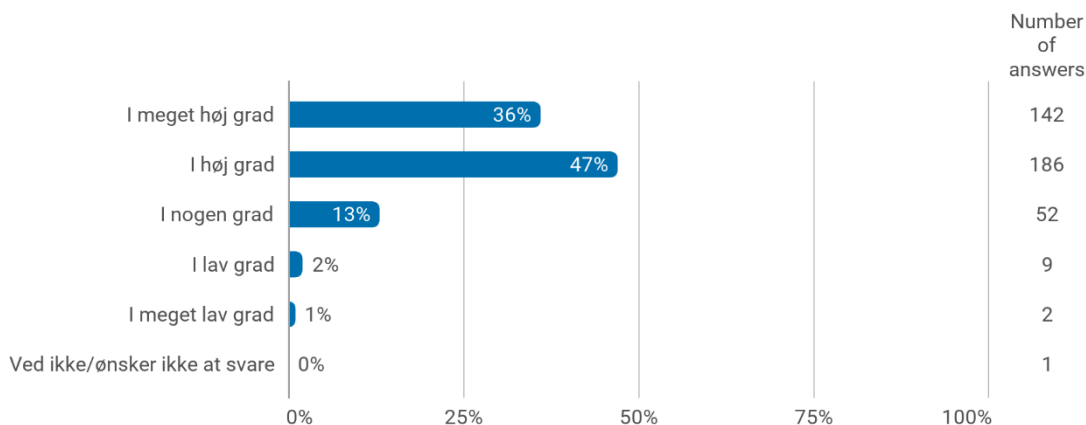
Tænk på din baggrund for at blive gymnasielærer. I hvilken grad er du enig i nedenstående statements ift. dit valg om at blive gymnasielærer



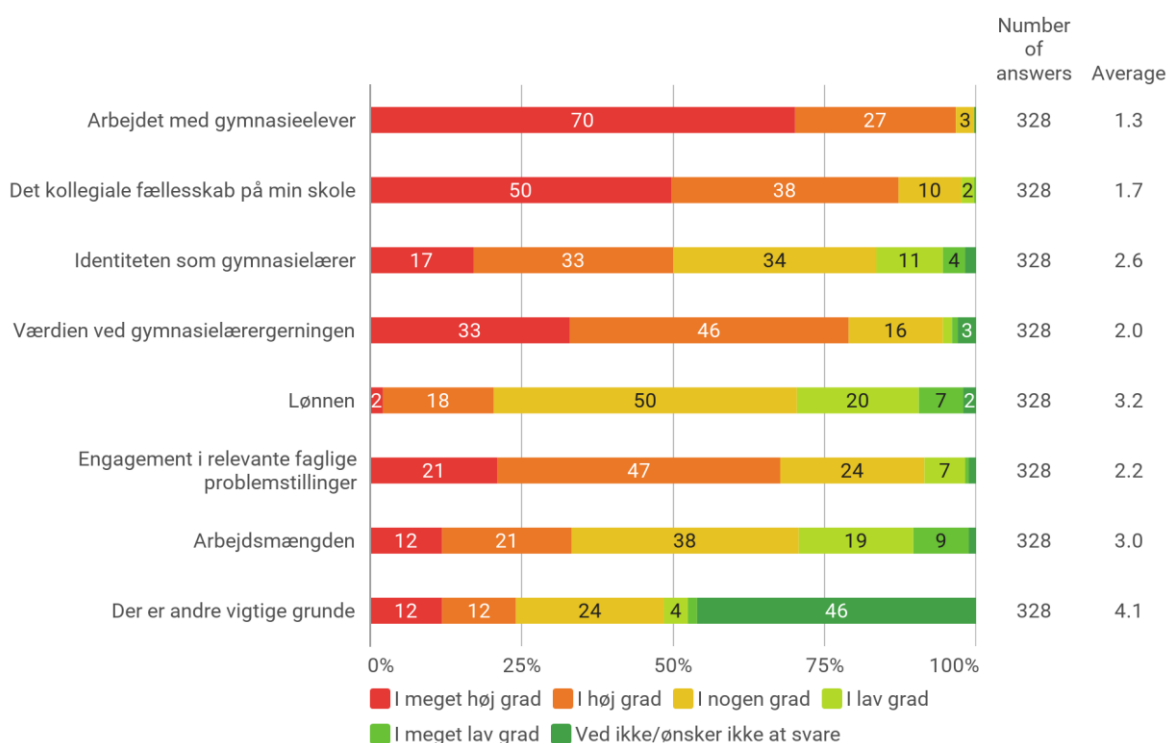
Hvordan oplever du dit arbejde som gymnasielærer? Vurder hvor enig du er i nedenstående udsagn:



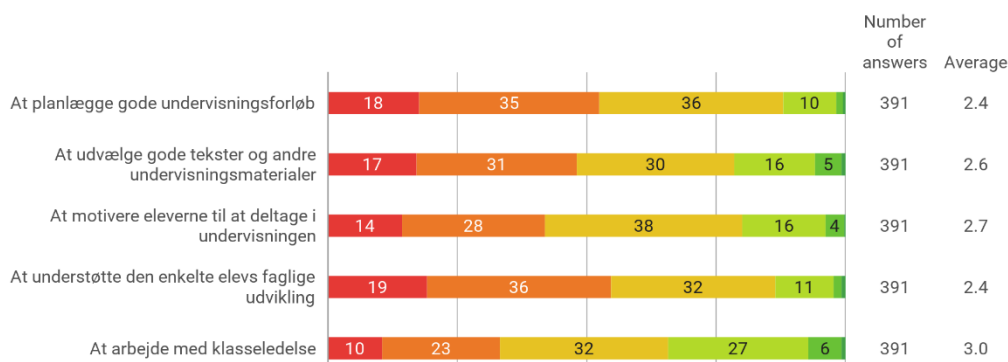
Tænk på din nuværende situation. Er du glad for at være gymnasielærer?



I hvilken grad har følgende aspekter betydning for din oplevede glæde ved at være gymnasielærer

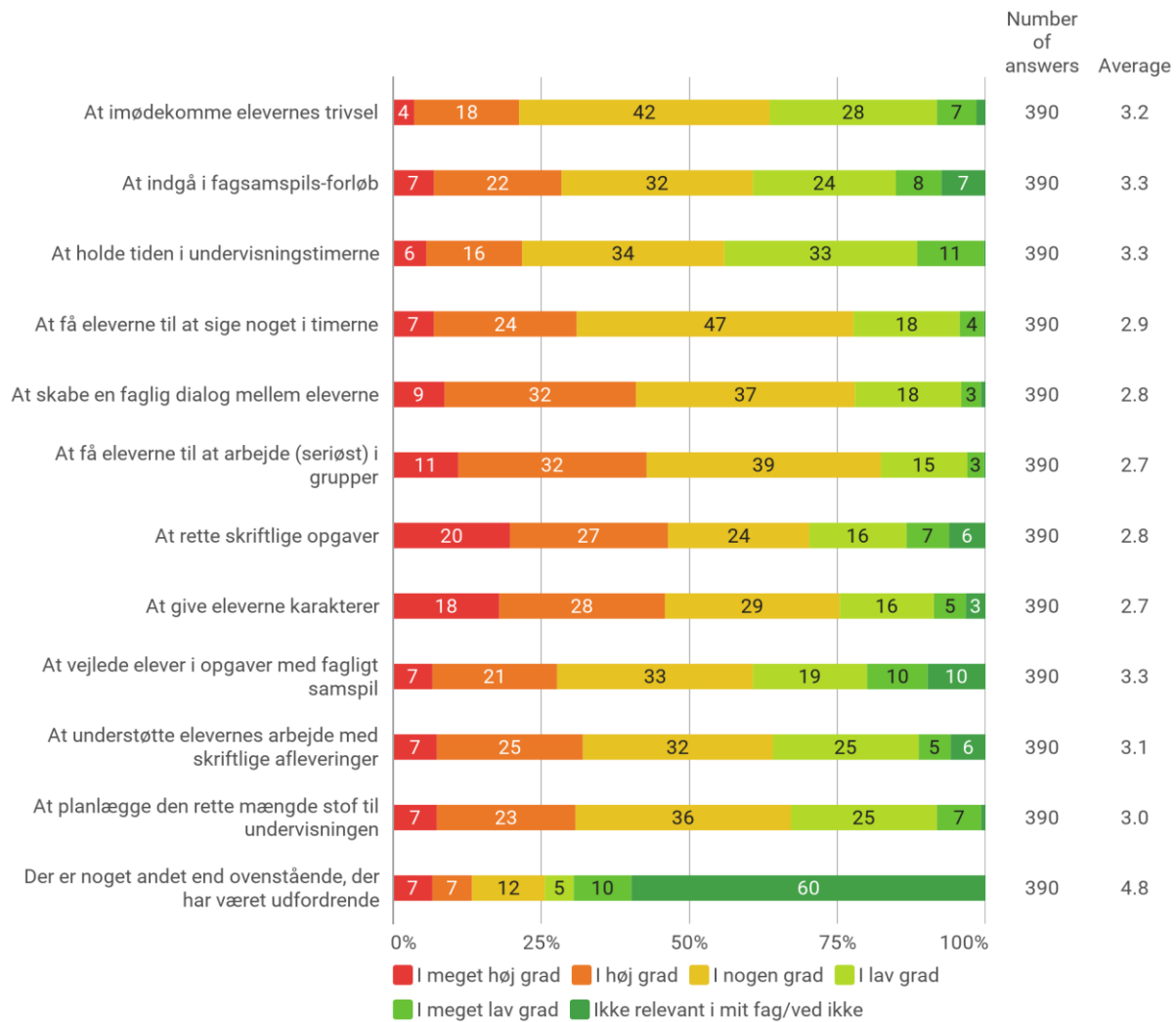


I hvilken grad har du oplevet, at følgende har været udfordrende for dig i forbindelse med den daglige undervisning?

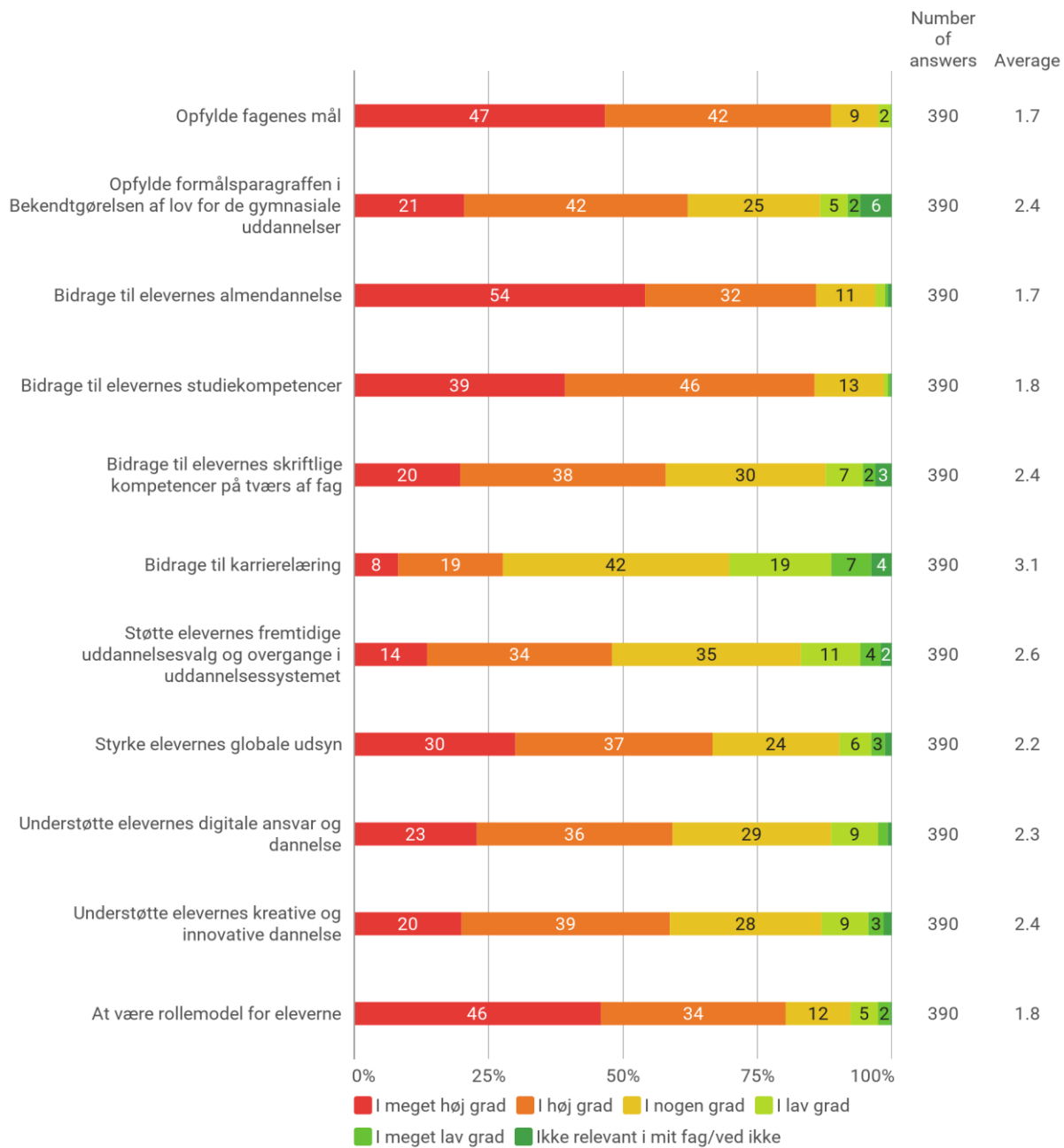




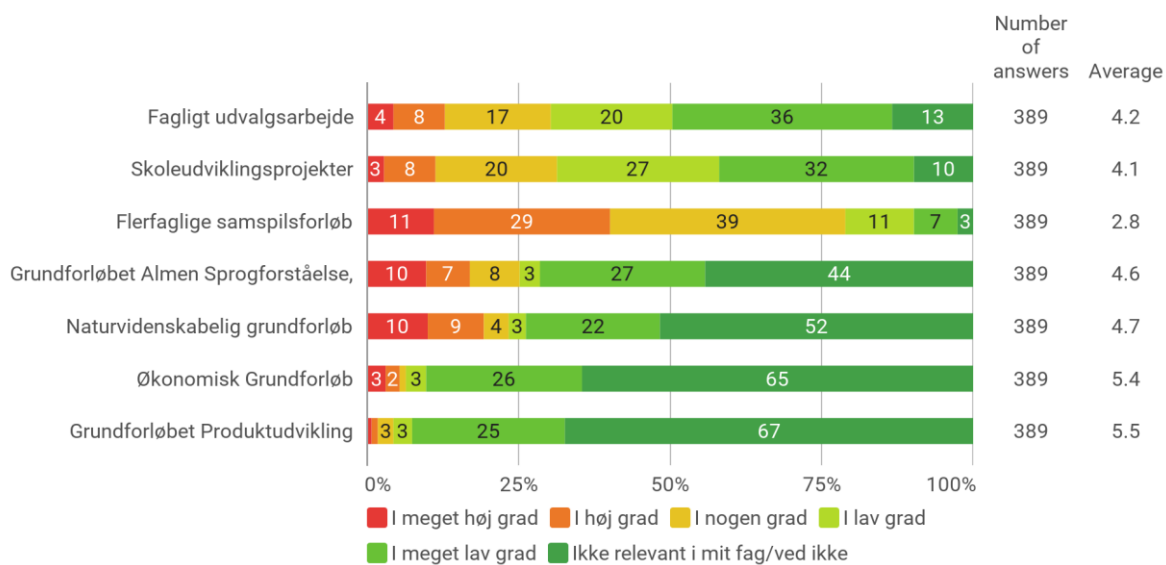
I hvilken grad har du oplevet, at følgende har været udfordrende for dig i forbindelse med den daglige undervisning?



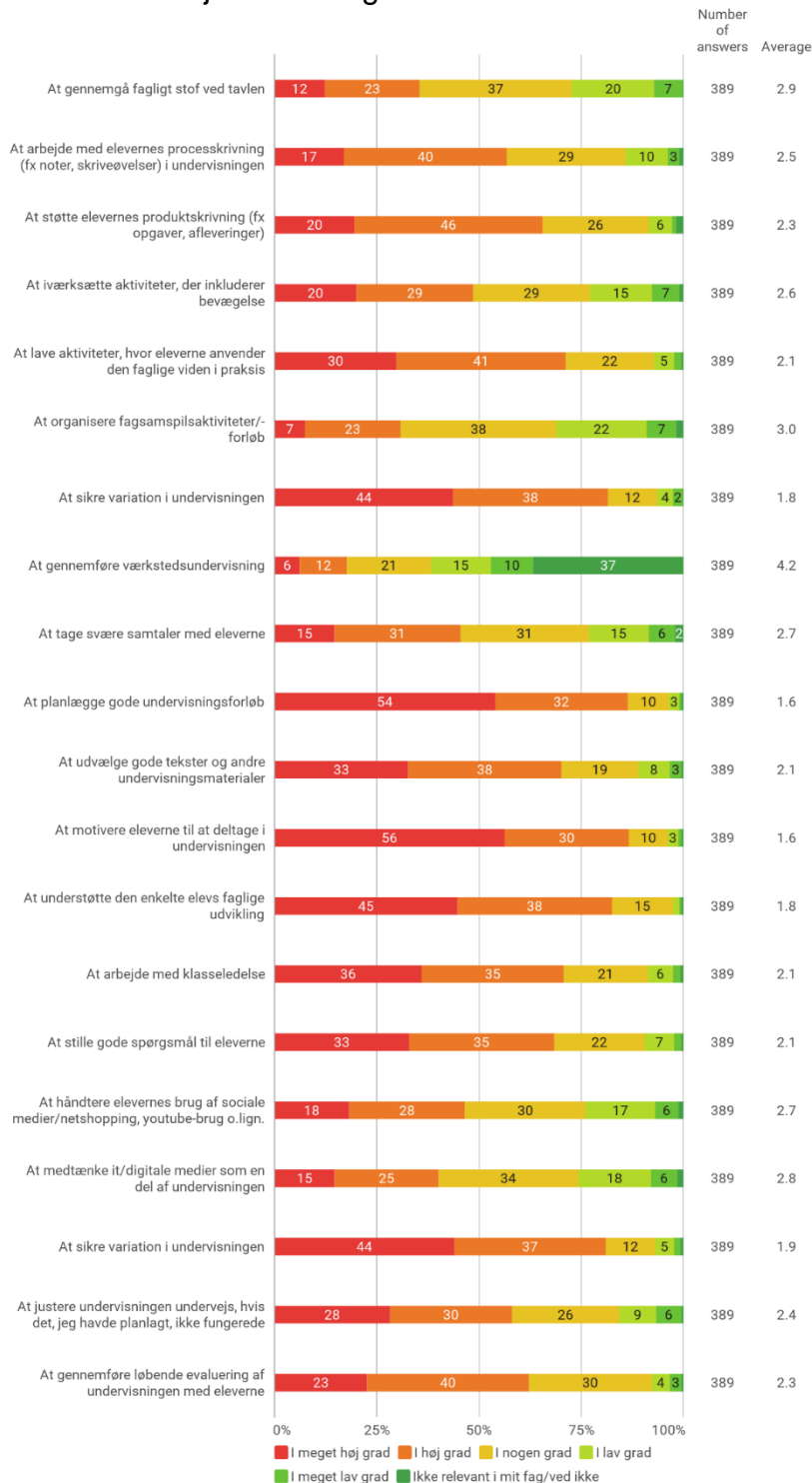
I hvilket omfang oplever du det som en væsentlig gymnasielæreropgave at:



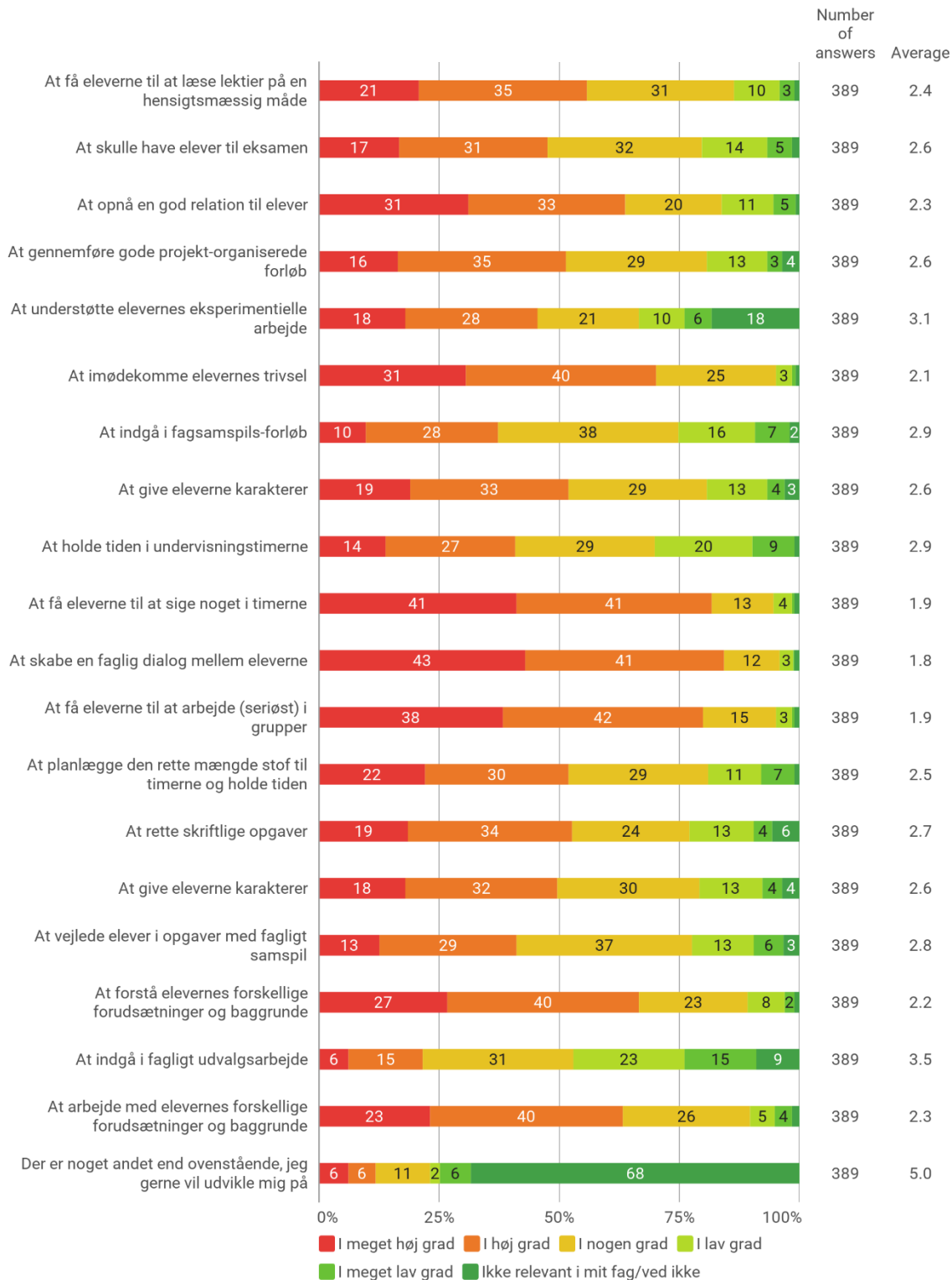
I hvilken grad har du erfaring med:



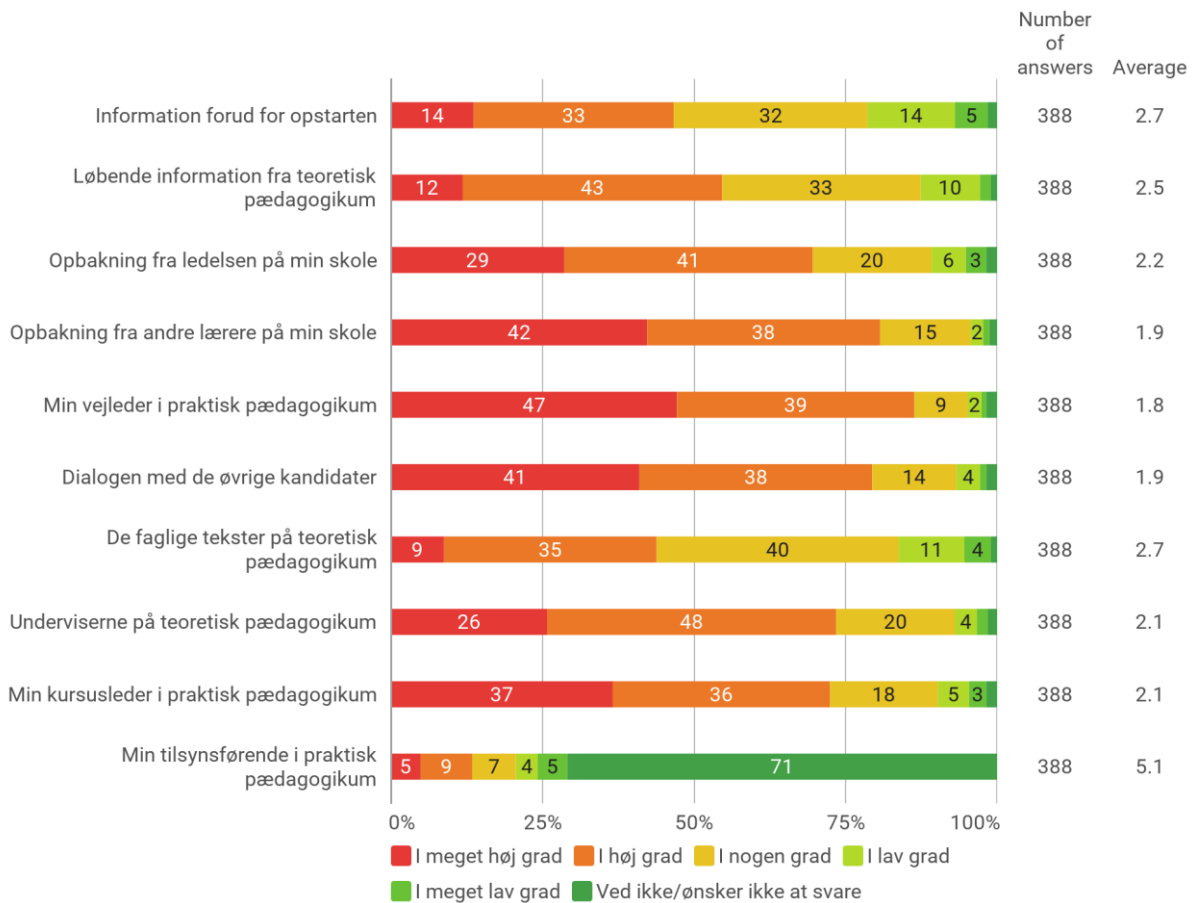
Tænk på din kommende udvikling som gymnasielærer. I hvilken grad er det en prioritering for dig at blive bedre til at arbejde med følgende aktiviteter?



Tænk på din kommende udvikling som gymnasielærer. I hvilken grad er det en prioritering for dig at blive bedre til at arbejde med følgende aktiviteter?



Tænk på din første tid i pædagogikum. I hvilken grad oplever du, at du har været støttet af følgende i dit forløb



## Faktoranalyse

Pattern Matrix<sup>a</sup>

	Factor								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
s_10									.848
s_11									.548
s_12									.586
s_14							.695		
s_239								.734	
s_45							.867		

s_208					.656		
s_211			.707				
s_236	.472						
s_138		.689					
s_139		.826					
s_140		.802					
s_142		.595					
s_143						.833	
s_144						.600	
s_145		.525					
s_244				.458			
s_249				.691			
s_250				.758			
s_251				.653			

Det giver i alt 9 faktorer på følgende spørgsmål:

Faktor 1: Udviklingsønske: Undervisningskompetence

s\_162 'Tænk på din kommende udvikling som gymnasielærer. I hvilken grad er det en prioritering for dig at blive bedre til at arbejde med følgende aktiviteter? - At lave aktiviteter, hvor eleverne anvender den faglige viden i praksis'

s\_100 'Tænk på din kommende udvikling som gymnasielærer. I hvilken grad er det en prioritering for dig at blive bedre til at arbejde med følgende aktiviteter? - At planlægge gode undervisningsforløb '

s\_103 'Tænk på din kommende udvikling som gymnasielærer. I hvilken grad er det en prioritering for dig at blive bedre til at arbejde med følgende aktiviteter? - At understøtte den enkelte elevs faglige udvikling '

s\_102 'Tænk på din kommende udvikling som gymnasielærer. I hvilken grad er det en prioritering for dig at blive bedre til at arbejde med følgende aktiviteter? - At motivere eleverne til at deltage i undervisningen '

s\_104 'Tænk på din kommende udvikling som gymnasielærer. I hvilken grad er det en prioritering for dig at blive bedre til at arbejde med følgende aktiviteter? - At arbejde med klasseledelse '

s\_217 'Tænk på din kommende udvikling som gymnasielærer. I hvilken grad er det en prioritering for dig at blive bedre til at arbejde med følgende aktiviteter? - At justere undervisningen undervejs, hvis det, jeg havde planlagt, ikke fungerede'

s\_204 'Tænk på din kommende udvikling som gymnasielærer. I hvilken grad er det en prioritering for dig at blive bedre til at arbejde med følgende aktiviteter? - At få eleverne til at arbejde (seriøst) i grupper '

s\_236 'Tænk på din din kommende udvikling som gymnasielærer. I hvilken grad er det en prioritering for dig at blive bedre til at arbejde med følgende aktiviteter? - At forstå elevernes forskellige forudsætninger og baggrunde'

Faktor 2: Udfordring: Elever

s\_51 'I hvilken grad har du oplevet, at følgende har været udfordrende for dig i forbindelse med den daglige undervisning? - At motivere eleverne til at deltage i undervisningen '

s\_52 'I hvilken grad har du oplevet, at følgende har været udfordrende for dig i forbindelse med den daglige undervisning? - At understøtte den enkelte elevs faglige udvikling '

s\_53 'I hvilken grad har du oplevet, at følgende har været udfordrende for dig i forbindelse med den daglige undervisning? - At arbejde med klasseledelse '

s\_56 'I hvilken grad har du oplevet, at følgende har været udfordrende for dig i forbindelse med den daglige undervisning? - At håndtere elevernes brug af sociale medier/netshopping, youtube-brug o.lign. '

s\_58 'I hvilken grad har du oplevet, at følgende har været udfordrende for dig i forbindelse med den daglige undervisning? - At sikre variation i undervisningen '

s\_63 'I hvilken grad har du oplevet, at følgende har været udfordrende for dig i forbindelse med den daglige undervisning? - At opnå en god relation til elever '

s\_230 'I hvilken grad har du oplevet, at følgende har været udfordrende for dig i forbindelse med den daglige undervisning? - At pirre en nysgerrighed og undren hos eleverne '

s\_169 'I hvilken grad har du oplevet, at følgende har været udfordrende for dig i forbindelse med den daglige undervisning? - At imødekomme elevernes trivsel '

Faktor 3: Oplevelse af støtte i pæd-forløb

s\_138 'Tænk på din første tid i pædagogikum. I hvilken grad oplever du, at du har været støttet af følgende i dit forløb - Opbakning fra ledelsen på min skole '

s\_139 'Tænk på din første tid i pædagogikum. I hvilken grad oplever du, at du har været støttet af følgende i dit forløb - Opbakning fra andre lærere på min skole '

s\_140 'Tænk på din første tid i pædagogikum. I hvilken grad oplever du, at du har været støttet af følgende i dit forløb - Min vejleder i praktisk pædagogikum '

s\_142 'Tænk på din første tid i pædagogikum. I hvilken grad oplever du, at du har været støttet af følgende i dit forløb - Dialogen med de øvrige kandidater'

s\_145 'Tænk på din første tid i pædagogikum. I hvilken grad oplever du, at du har været støttet af følgende i dit forløb - Min kursusleder i praktisk pædagogikum'

Faktor 4: Tværfagligt udviklingsønske

s\_163 'Tænk på din kommende udvikling som gymnasielærer. I hvilken grad er det en prioritering for dig at blive bedre til at arbejde med følgende aktiviteter? - At organisere fagsampilsaktiviteter/-forløb'



s\_194 'Tænk på din din kommende udvikling som gymnasielærer. I hvilken grad er det en prioritering for dig at blive bedre til at arbejde med følgende aktiviteter? - At gennemføre gode projekt-organiserede forløb '

s\_197 'Tænk på din din kommende udvikling som gymnasielærer. I hvilken grad er det en prioritering for dig at blive bedre til at arbejde med følgende aktiviteter? - At indgå i fagsamspils-forløb '

s\_211 'Tænk på din din kommende udvikling som gymnasielærer. I hvilken grad er det en prioritering for dig at blive bedre til at arbejde med følgende aktiviteter? - At vejlede elever i opgaver med fagligt samspil '

#### Faktor 5: Oplevelse af kerneopgave og dannelse

s\_244 ' I hvilket omfang oplever du det som en væsentlig gymnasielæreropgave at: - Bidrage til elevernes almendannelse'

s\_249 ' I hvilket omfang oplever du det som en væsentlig gymnasielæreropgave at: - Styrke elevernes globale udsyn'

s\_250 ' I hvilket omfang oplever du det som en væsentlig gymnasielæreropgave at: - Understøtte elevernes digitale ansvar og dannelse'

s\_251 ' I hvilket omfang oplever du det som en væsentlig gymnasielæreropgave at: - Understøtte elevernes kreative og innovative dannelse '

#### Faktor 6: Udfordring og udvikling: Stilladsering af skriftlighed

s\_180 'I hvilken grad har du oplevet, at følgende har været udfordrende for dig i forbindelse med den daglige undervisning? - At rette skriftlige opgaver '

s\_185 'I hvilken grad har du oplevet, at følgende har været udfordrende for dig i forbindelse med den daglige undervisning? - At understøtte elevernes arbejde med skriftlige afleveringer '

s\_208 'Tænk på din din kommende udvikling som gymnasielærer. I hvilken grad er det en prioritering for dig at blive bedre til at arbejde med følgende aktiviteter? - At rette skriftlige opgaver '

#### Faktor 7: Arbejdsforhold som gymnasielærer

s\_14 'Tænk på din baggrund for at blive gymnasielærer. I hvilken grad er du enig i nedenstående statements ift. dit valg om at blive gymnasielærer - Lønnen er fin'

s\_45 'I hvilken grad har følgende aspekter betydning for din oplevede glæde ved at være gymnasielærer - Lønnen '

s\_47 'I hvilken grad har følgende aspekter betydning for din oplevede glæde ved at være gymnasielærer - Arbejdsmængden '

Faktor 8: Oplevelse af Faglig udvikling fra Teo Pæd

s\_239 'Hvordan oplever du dit arbejde som gymnasielærer? Vurder hvor enig du er i nedenstående udsagn: - Mit arbejde som gymnasielærer understøttes af undervisningen i teoretisk pædagogikum'

s\_143 'Tænk på din første tid i pædagogikum. I hvilken grad oplever du, at du har været støttet af følgende i dit forløb - De faglige tekster på teoretisk pædagogikum '

s\_144 'Tænk på din første tid i pædagogikum. I hvilken grad oplever du, at du har været støttet af følgende i dit forløb - Underviserne på teoretisk pædagogikum '

Faktor 9: Passion for kerneopgaven

s\_10 'Tænk på din baggrund for at blive gymnasielærer. I hvilken grad er du enig i nedenstående statements ift. dit valg om at blive gymnasielærer - Jeg ønskede at arbejde med gymnasieelever '

s\_11 'Tænk på din baggrund for at blive gymnasielærer. I hvilken grad er du enig i nedenstående statements ift. dit valg om at blive gymnasielærer - Jeg ville gerne være del af det kollegiale fællesskab på et gymnasium'

s\_12 'Tænk på din baggrund for at blive gymnasielærer. I hvilken grad er du enig i nedenstående statements ift. dit valg om at blive gymnasielærer - Jeg har altid gerne villet være gymnasielærer'

## Bilag 2 – Interviewguide

Tema	Spørgsmål
Introduktion	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tak, fordi du ville stille op til interviewet. Interviewet handler om din oplevelse af teoretisk pædagogikum også set i relation til din oplevelse af at være gymnasielærer. Interviewet tager ca. 25 minutter, bliver optaget og transskriberet, og du kan selvfølgelig få adgang til optagelserne efterfølgende, hvis du ønsker det. Interviewet skal bruges til en evaluering af teoretisk pædagogikum, men vi kan også komme til at tale om andre dele af pædagogikum (Indhentning af informeret samtykke).</li> </ol>
Oplevelse af teoretisk pædagogikum	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inden du startede i pædagogikum, hvad havde du så af forventninger til uddannelsen? <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Er de forventninger blevet indfriet?</li> <li>b. Har de forventninger ændret sig?</li> <li>c. Har du fået nye forventninger til uddannelsen?</li> </ol> </li> <li>2. Oplever du, at du bliver bedre til at undervise af at være i gang med dit teoretiske pædagogikum? <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Er det en ønsket forbedring, eller skete det bare?</li> </ol> </li> <li>3. Oplever du, at du bliver klædt på til dit arbejde som gymnasielærer af teoretisk pædagogikum? <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Hvordan/ Hvordan ikke?</li> </ol> </li> <li>4. Oplever du, at du bliver tilstrækkeligt støttet af tilsynsførende, dine kollegaer, vejledere, kursusleder, teoretisk pædagogikum eller lignende i dit pædagogikum? <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Kunne du ønske dig yderligere støtte? Hvordan skulle den støtte se ud?</li> <li>b. Oplever du sammenhæng mellem teoretisk og praktisk pædagogikum?</li> </ol> </li> <li>5. Lige her på falderebet har du så et eksempel på en oplevelse på teoretisk pædagogikum, der har sat spor?</li> </ol>
Oplevelse af at undervise i relation til teoretisk pædagogikum	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvordan ville du beskrive din oplevelse af at undervise? <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Har du et konkret eksempel på en oplevelse, der har sat spor i dig som gymnasielærer?</li> <li>b. Hvordan var din oplevelse af at starte som gymnasielærer i forhold til din oplevelse af at undervise? (gerne med konkret eksempel)</li> <li>c. Oplever du, at teoretisk pædagogikum har indflydelse på din oplevelse af at undervise?</li> </ol> </li> <li>2. Har du oplevet udfordringer i forhold til at undervise? Hvilke og hvordan? (Tværfagligt, elever mv.) <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Oplever du, at teoretisk pædagogikum bidrager til at løse de oplevede udfordringer?</li> <li>b. Oplever du, at pædagogikum som samlet uddannelse bidrager til at læse de oplevede udfordringer?</li> </ol> </li> <li>3. Hvad mener du er gymnasielærerens kerneopgave?</li> </ol>

	a. Har din tid på teoretisk pædagogikum ændret din opfattelse af gymnasielærerens kerneopgave (f.eks. På dannelsesområdet, før og efter)?
Outroduktion	1. Til sidst vil jeg bare gerne spørge om, du har en afsluttende kommentar i forhold til at evaluere teoretisk pædagogikum?

**Syddansk Universitet**

Telefon: +45 6550 1000  
sdu@sdu.dk  
www.sdu.dk