



# Hvorfor pædagogik i læreruddannelsen?

Af Benedikte Vilslev Petersen og Kirsten Krogh-Jespersen

Med afsæt i problemstillinger fremlagt og eksamineret ved læreruddannelsens prøve i Pædagogik og Lærerfaglighed juni 2022, argumenteres i artiklen for savnet af en pædagogisk teoretisk fundering af de begreber og analyser, de studerende bringer i anvendelse.

Med eksempler på problemstillinger, der vedrører undervisningsstruktur, æstetik i skolen, undervisningsdifferentiering og klassens fællesskab, søger forfatterne at vise, at de studerende nok kan undersøge og analysere undervisningspraksis med relevant teori, forskning og fagbegreber, men at de gennemgående mangler en dybtgående pædagogisk analyse og et dannelsesperspektiv på deres praksis. Analyserne kommer dermed til at fremstå som ufuldstændige, og de pædagogiske handlinger ukritiske.

Forfatterne argumenterer for, at fraværet af pædagogisk faglige begreber, som med bekendtgørelsen om læreruddannelsen fra 2013 reelt set forsvandt i uddannelsen, svækker de studerendes beredskab til at fungere professionelt som kommende lærere og dermed mulighederne for skolens udvikling som professionel institution og organisation.

Som Erling Lars Dale (1998) for snart længe siden har formuleret det, kan man beskrive professionelt lærerarbejde ved hjælp af tre indbyrdes forbundne kompetencer: 1) Kompetence til at gennemføre undervisning, 2) kompetence til at planlægge og evaluere undervisningen i samarbejde med kolleger og 3) kompetence til at undersøge og kommunikere om grundlagsproblemer i skole og undervisning samt konstruere didaktisk teori med henblik på at kvalificere de øvrige kompetenceniveauer. Dette forudsætter et fagsprog og teoretisk indsigt. Med Dales egne ord: *"Begreberne giver en synsvinkel at vurdere virkeligheden ud fra. De er ment som kriterier for skolen som en rationel, didaktisk organisation. Mit perspektiv er, at det overordnede i forbindelse med en professionel organisation er, om den udvikler og an-*

*vender teori i relation til organisationens aktiviteter"* (Dale 1998, s. 49).

Lignende overbevisning finder vi i nyere tid hos bl.a. Ole Gammelgaard (2012), som hævder, at et præcist og entydigt teoretisk begrebsapparat er forudsætningen for, at lærere ikke griber til upræcise hverdagsbegreber i forhold til at forstå komplekse pædagogiske situationer. En analyse med inddragelse af pædagogiske begreber tilbyder et blik udefra, som kan styrke og i ikke mindst udfordre den kollegiale samtale.

Lærerprofessionalitet og didaktisk rationalitet indebærer bl.a., at læreren skal være klædt på til at analysere og vurdere undervisningspraksis og kunne fremføre begrundelser for didaktiske beslutninger.

Undervisningens *gyldighed* må begrundes med førstepersonskompetence. Den professionelle lærer skal kunne svare for sig selv og ikke alene på vegne af andre: *"Tredjepersonskompetence er en form for redegørelse – fx en information om det, andre har vedtaget eller besluttet. Man er ikke selv subjektivt til stede som relevant kilde, der kan spørges om gyldighed. Man har ikke kompetence til selv at stå i et gyldighedsforhold til det, der bliver sagt eller gjort. Det er andre eller udenforstående, der bestemmer og er ansvarlige"* (Dale 1998, s. 72). Som følge af moderniteten kan der opstå tvivl om undervisningens hvad, hvordan og hvorfor, men tvivl om legitimitet overvindes ikke ved at referere til andres beslutninger. Læreren må være subjektivt til stede for eleverne og stå inde for sine handlinger. Hannah Arendt påpeger i sit essay: 'Krisen i skolesystemet og pædagogikken' (2021), at netop det at overlade ansvaret til andre, fx til det politisk-ideologiske niveau, og ikke tage ansvar for den viden og det samfund, eleverne skal indføres i, er et udtryk for lærerens autoritetstab. Autoritetstabet er et afgørende element i hendes analyse af skolens og pædagogikkens krise og dermed en nødvendig opmærksomhed for enhver i uddannelsessystemet.

Lærerens begrundelse for sine didaktiske beslutninger kalder på bagvedliggende pædagogiske overvejelser, diskussioner og grundantagelser om dannelse og uddannelse, menneske- og samfundssyn. Didaktikken er i sit væsen dermed normativ (Bengtson og Qvortrup 2013, Vejleskov og Winther-Jensen 2017), og denne normativitet må læreren ansvarligvis tydeliggøre, lægge frem og diskutere.

Ovenstående forståelser prægede ideelt set undervisningen i faget pædagogik på læreruddannelsen fra 1966 til 2013. Men med bekendtgørelsen for læreruddannel-

sen i 2013 blev pædagogik trængt i baggrunden. Fem fag: pædagogik, psykologi, almen didaktik, dansk som andetsprog og specialpædagogik blev samlet til ét fagområde: Pædagogik og lærerfaglighed. Fagområdet kom til at bestå af fire kompetenceområder: Elevens læring og udvikling, almen undervisningskompetence, specialpædagogik og undervisning af tosprogede elever med hver sit kompetencemål (UFM; BEK nr. 1068, 2013/15). Sporskiftet blev således også et opgør med en tydelig videnskabelig forankring af de pædagogiske discipliner. Pædagogik i den sammensatte forståelse af fagets egenart, som fx angivet af Per Fibæk Lauersen og Hans Jørgen Kristensen (2016) eller Thyge Winther-Jensen (2019) blev drastisk reduceret og stort set alene en del af et fagområdes overskrift – i praksis deponeret.

## **Pædagogiske analyser af undervisningspraksis**

Med denne artikel vil vi forsøge at indkredse betydningen af, at lærerstuderende under den gældende bekendtgørelse ikke formelt i forbindelse med analyse af og begrundelse for undervisningspraksis behøver at inddrage pædagogisk teori i sin helhed<sup>1</sup>. Det vil vi gøre med afsæt i eksempler fra nyligt gennemførte prøvehandlinger i fagområdet Pædagogik og lærerfaglighed.

De lærerstuderende bedømmes eksternt i Pædagogik og lærerfagligheds kompetencemål ved en samlet prøve, som består af beskrivelse, begrundelse, analyse og udvikling af undervisningspraksis ud fra identificerede problemstillinger knyttet til denne praksis.

Eksemplerne er egne iagttagelser fra prøverne i juni 2022 og er kendetegnet ved at have ambitiøse, seriøse og arbejdsomme studerende som aktører.

### Undervisningens struktur

To studerende har begge haft praktikoplevelser, som fører til en problemformulering med fokus på at etablere og fastholde ro og orden i klasselokalet med henblik på alle elevernes læringsudbytte og inklusion af elever med udtalt behov for forudsigelighed i undervisningen. Analyse og udvikling af den beskrevne praksis fremstår saglig, systematisk og forbilledlig i henhold til undersøgelseskompetence, herunder brug af den valgte teoretiske ramme. Som afkrævet i prøvebeskrivelsen, anvender de to lærerstuderende forskning om bl.a. klasseledelse, relationskompetence, effektiv undervisning og synlig læring som begrundelse og inspiration for en række konkrete bud på, hvordan de fremover vil tilrettelægge og gennemføre deres undervisning: I kort form: piktogrammer for alle aktiviteter og en fast, ensartet struktur i alle lektioner; tydelige mål, igangsættelse, opgaveløsning med plads til velkendte variationer og elevmedbestemmelse i form af valg af opgave(rækkefølge) samt afslutningsvis vurdering af målopfyldelse. Alle ved, hvordan timen forløber, hvad der skal foregå, hvornår og hvordan. Strukturen er allerede afprøvet og virker ifølge de to vordende lærere rigtig godt.

Hermed afsluttes deres analyse.

Den psykologiske, specialpædagogiske og didaktiske analyse om udbytterig læring og inkluderende undervisning for alle elever er både fagligt relevant og umiddelbart velbegrundet, men i pædagogisk øjemed ufuldstændig. Opfordring til at se den fremtidige praksis i lyset af skolens pædagogiske historie og udvikling eller overveje hvilke dannelses-, samfunds- og menneskesyn, der kunne ligge bag deres didaktiske handlinger, finder de kommende lærere oprigtigt interessante, men de mangler et fundament af pædagogisk viden at stå på for i et kritisk-konstruktivt perspektiv at kunne indgå i en egentlig

dialog og fortsætte deres analyser. De studerende ville umiddelbart mene sig klædt på til at løse deres kommende læreropgave i forhold til de udfordringer, de har haft fokus på. Men måske vil sikkerheden og deres fremtidige selvagtelse vakle, såfremt de senere erfarer, at skolens og lærerens opgave er langt mere end at etablere en pædagogisk orden. Med reference til Oettingen (2016) skal undervisningens struktur og organisering end ikke ses som et mål, men alene forudsætning for at komme frem til lærerens egentlige opgaver: undervisning og samtaler om elevens selv- og omverdensforståelse. De studerende her har taget et første skridt, men er ikke opmærksomme på, hvad eleverne egentligt lærer af deres undervisningspraksis, og hvorvidt eller hvordan deres undervisning bidrager til skolens overordnede formål eller etos.

Pædagogisk teori og pædagogiske spørgsmål kan bidrage til et kontinuerligt blik for skolens samlede opgave og forholdet mellem intention og handling. Konsistens i tanke og handling er et omdrejningspunkt i professionelt lærerarbejde og didaktisk rationalitet (Dale 1998). Manglende analyse af skolens praksis i sin helhed og indre modsigelser indgår tillige i Arendts kritik af skolesystemet. Ifølge Arendt kommer man hurtigt til at fratage børnene muligheden for at forny verden, idet vi har travlt med at tilpasse dem til den verden, vi kender. Arendt ser læreren som mægler mellem gammelt og nyt; den kendte og ukendte nye verden. Læreren skal 'vide om verden' og kunne give den videre, men også være sig bevidst, at verdens fornyelse netop kommer med de nye generationer. "*Vores håb hænger altid på det nye, som enhver generation bringer med sig; men netop fordi vi kun kan fundere vores håb på dette, ødelægger vi alt, hvis vi forsøger at kontrollere det nye på en sådan måde, at vi gamle, kan be-*

stemme, hvordan det skal se ud" (Arendt 2021, s. 27).

Pædagogisk indsigt som her fx Arendts pædagogisk-filosofiske betragtninger bringer lærerens pædagogisk-didaktiske analyse videre og værner mod for hastige, ensidige og endelige konklusioner. Teorien fastholder læreren på pædagogiske paradokser og uløselige dilemmaer som et grundvilkår i undervisningspraksis og maner til ydmyghed over for opgaven. Alene spørgsmålet om læringsudbytte er dilemmafylt. Hvordan vi skal forstå, at elever faktisk lærer 'noget' i skolen eller finde frem til, hvad de forstår? "*Det drejer sig om, at én der mener at kende sandheden om en sag, prøver at ikklæde den en form, som tænder indsigten hos den anden. Det kan gøres mere eller mindre godt, men den vigtigste og afgørende betingelse for, at det lykkes, ligger alligevel hos eleven*" (Grue-Sørensen 1972, s. 27). I nyere tid udtrykker Biesta forholdet således: "*Når de (eleverne, red.) lærer af deres lærere, fører de deres lærer og det, deres lærer gør eller siger, ind i deres egen forståelsescirkel, ind i deres konstruktion. Dette betyder at de grundlæggende kontrollerer, hvad de lærer af deres lærer*" (Biesta 2014, s. 79). Såfremt de to kommende lærere faktisk fik afdækket deres pædagogiske intentioner, deres normative afsæt, kunne et videre, rimeligt pædagogisk spørgsmål handle om grænsen mellem stærke hensigter og indoktrinering i undervisningen? (Vejleskov og Winther-Jensen 2021).

### **Æstetik i skolen**

Et andet eksempel fra en prøvesituation angår spørgsmålet: Hvilken betydning kan æstetiske læreprocesser have for alle elevers deltagelse og motivation i undervisningen? Også her anvender de studerende relevant psykologisk teori og nyeste forskningsresultater om elevers deltagelse i undervisningen og motiva-

tion for læring, som fører til gode bud på fremtidige handlingsstrategier. Der er dog grund til at forholde sig kritisk til didaktiske begrundelser alene baseret på videnskabelig forskning. Hans Vejleskov og Thyge Winther-Jensen identificerer to overordnede problemer heri: "*1. Dels kan man ikke skille norm og handling ad i lærerens arbejde. 2. Dels kan læreren ikke reduceres til en tekniker, og undervisning til blot og bar brug af forskningsresultater... ( )... Valg af den rette metode kan med andre ord ikke afgøres videnskabeligt!*" (Vejleskov og Winther-Jensen 2021, s. 12 og s. 41). Metodevalg afhænger af den givne elevgruppes læringsforudsætninger og -potentialer, undervisningens konkrete indhold og kontekst i øvrigt. Beslutningen om undervisnings- og arbejdsformer er og bør i sidste instans være lærerens, og teori og forskningsresultater kan fungere som støtte for didaktiske forestillinger, valg og undervisningens samlede begrundelse.

I analysen inddrager de studerende desuden velvalgt teori om æstetiske læringsprocesser, herunder begrebsafklaringer og læringspotentialer knyttet til æstetik i skolen. Deres begrundelser for at arbejde med æstetiske læringsprocesser i skolen i dag hentes legitimt fra ordlyden i skolens formålsparagraf, specifikt stk. 2. om *oplevelse, fordybelse og virkelyst* (UVM, LBK nr. 1887 af 01/10/2021). Således begrunder de to kommende lærere deres didaktiske beslutning om undervisningsindhold med tredjepersonskompetence (jf. indledningen). Spørgsmålet er, om de to kommende lærere også er i stand til at begrunde egen praksis med førstepersonskompetence og dermed tage det ansvar på sig, som gør dem til troværdige autoriteter og professionelle.

Indsigt i fx pædagogisk sociologi og antropologi ville kunne løfte de studerendes analyser og understøtte evnen til første-

personskompetence. Det kunne konkret være pædagogisk teori og forskning om samtidens ungdomstemaer; præstations orientering, perfektion som normaltilstand og ny udsathed (Katznelson et al. 2018, Görlich et al. 2019). Temaer som fører til refleksion over, hvad man som lærer bør gøre mindre eller mere af i overensstemmelse med egne værdier, forestillinger om det gode samfund, og hvad, der er godt for os som mennesker. Pædagogisk teori peger fx på, at netop æstetiske læringsprocesser ser ud til at indeholde et fordybelsespotentiale og eksistentielle kvaliteter, som kan nedtone nytteorientering, præstationsfokus og opslidende selvcentrering (Ziehe 2020). At udvide pædagogiske studier med denne indsigt, ville for de to lærere in spe betyde, at de ville stå på et mere gennemtænkt grundlag i deres insisteren på at arbejde med æstetik – og selv påtage sig ansvaret for undervisningen.

### **Differentieret undervisning**

Et tredje eksempel handler om lærerens mulighed for at fremme motivation for skolearbejdet hos alle elever i en 3. klasse, såvel som at imødekomme ambitionerne i danskfagets Fælles Mål? Spørgsmålet rejses med fokus på elevernes meget forskellige forudsætninger. Undersøgelsen kredser også her om to af almindidaktikkens grundspørgsmål: 'hvordan' og i mindre grad 'hvad'. Almindidaktikkens spørgsmål: 'hvorfor' finder atter kun sin begrundelse i lærerens formelt beskrevne opgave samt relevant empirisk forskning knyttet til undersøgelsesernes centrale begreber. Dette har, som allerede nævnt, flere iboende pædagogiske problemstillinger, men medtages atter for at understrege, at dette er et gennemgående mønster i de studerendes pædagogiske analyser under den gældende bekendtgørelse (Petersen 2021).

Ét af svarene på at imødekomme elevernes forskellige forudsætninger er fornuftigvis undervisningsdifferentiering. De studerende er som sagt vidende om og loyale overfor deres juridiske forpligtelse og har didaktiske bud på, hvordan undervisningsdifferentiering kan gøres. En mere omfattende pædagogisk undersøgelse af: 'hvorfor' egentlig undervisningsdifferentiere? er fraværende. Den langstrakte, skolehistoriske debat og beslutningsproces vedrørende princippet om undervisningsdifferentiering indgår ikke i overvejelserne, og de studerende forfalder i den efterfølgende debat til at mene, at det måske også ville være bedre og lidt lettere at målrette indsatsen ved at dele eleverne efter fagligt niveau; dvs. elevdifferentiere og undertiden helt individualisere undervisningen.

Pædagogisk teori giver indsigt i skolens historie og værdigrundlag, her konkret samfunds- og menneskesynet bag ideen om undervisningsdifferentiering (jf. fx Klafki 2001). Var det naturligt for de kommende lærere at skærpe deres analytiske dybde med mere omfattende pædagogiske studier, kunne den faglige robusthed fremmes og formentlig føre til højere grad af sikkerhed i forhold til, hvordan de lærerstuderende vil og synes, de bør handle. I eksemplet her har de ellers velforberedte studerende ikke mange muligheder for indgå i en faglig diskussion (på kompetenceniveau tre), og med overbevisning argumentere for den vanskelige bestræbelse på undervisningsdifferentiering.

### **Fællesskab i skolen**

Et kort sidste eksempel fra en netop veloverstået prøve drejer sig om at facilitere læringsprocesser, der fremmer klassens fællesskab, faglig og social udvikling for alle elever? At klassens fællesskab og kultur har betydning for elevernes læringsprocesser, er et uomgængeligt vilkår. I

kraft af den psykologiske og didaktiske teori, der bliver de studerendes teoretiske ramme, forbliver fællesskabet i undersøgelsen dog alene et middel til gavn for den enkelte elevs trivsel, udvikling og læring.

Demokratisk dannelse er et flertal af studerende opmærksomme på, som en del af tolkningen af skolens formålsparagraf, men kun sparsomt ser vi lærerstuderende demonstrere viden, der beforder en systematisk analyse af undervisning med dette sigte. At være i stand til det og at kunne iværksætte handlinger rettet mod elevernes demokratiske dannelse, kalder på begreber, begrebsafklaring og indsigt i, hvordan denne opgave kan forstås. Demokratisk dannelse er en større pædagogisk opgave end fx at arbejde med elevmedbestemmelse (jf. fx Nielsen 2000) - og det er slet ikke afstemning blandt eleverne (Koch 1970). Men fællesskabet som pædagogisk kategori, som værdi i betydningen en opmærksomhed, der rækker ud mod menneskeheden eller overvejelser om det pædagogiske forhold mellem individ og samfund, er sjældent present (Petersen 2021).

Mangler i ovennævnte problemformuleringer og valg af teoretiske synsvinkler er en naturlig følge af den gældende bekendtgørelse, og vi vil afslutningsvist udpege endnu en uheldig konsekvens af en fragmenteret og decimeret opfattelse af pædagogikfaget. Analyser og diskussioner af skolens sagsforhold er i signifikant grad forsvundet fra de kommende læreres opmærksomhed (Ibid.).

## Uddannelsen og professionen

Ovenstående eksempler er hentet fra nogle af læreruddannelsens prøvesituationer, som selvsagt ikke afspejler det samlede billede af uddannelsen. Ikke desto mindre giver den pædagogiske prøve et rimeligt

indtryk af de studerendes forudsætninger og tilgang til pædagogisk analyse, til pædagogisk-didaktiske beslutninger og begrundelser for handling i den forestående profession. Problemet ved ikke at stå på et solidt pædagogisk vidensgrundlag handler naturligvis om, hvad der kommer til at ske i den enkelte lærerens fremtidige undervisningspraksis, men ikke mindre om mulighederne for skolens udvikling.

Også begreberne pædagogisk takt og god dømmekraft efterlyses som udtryk for nødvendige lærerkompetencer; undervisningens og læringens uforudsigelighed og de pædagogiske dilemmaers uafviselighed taget i betragtning. Pædagogisk takt og god dømmekraft har fyldt betragteligt i diskurserne om, hvad der kendetegner den gode undervisning, siden Johan Friedrich Herbart (1980) introducerede dem for godt og vel 200 år siden. Enhver pædagogisk handling finder sted i en konkret situation, men der er først tale om en pædagogisk handling, når handlingen har sit afsæt i en teoretisk refleksion. Ifølge Herbart går den pædagogiske handlen gennem teorien i den forstand, at kun den teoretisk skolede vil kunne bedømme og udvikle pædagogiske handlinger. Pædagogisk takt er Herbarts udtryk for den plads, teorien efterlader i mødet med praksis, hvor dømm- og handlekraft er påkrævet, eftersom en uforanderlig opskrift på, hvad, der er det rigtige at gøre, ikke findes. Begreberne takt og dømmekraft er til stadighed blevet fulgt op og udfoldet hos en række pædagogiske filosoffer (fx Korsgaard 2021). Men de har i senere tid været overdøvet af evidenstækningsens instrumentalisering af pædagogisk praksis og af forestillinger om 'Best practice' (Krogh-Jespersen 2005), som vi også har set det udfoldet i de lærerstuderendes undersøgelser af og begrundelser for didaktiske handlinger.

Om end teori ikke kan være foreskrivende for praksis og ikke er en 'værktøjskasse' for praksis, er teori med til at forme lærerens grundforståelser, og teori påvirker således i høj grad deres praksis. Gennem teori dannes den studerende og udvikler evne til at forstå, handle og selv tage ansvar i de situationer, læreren stilles overfor.

Læreruddannelsen er stedet, hvor den kommende lærer begynder at begribe, hvad en lærer skal kunne, vide og ville, og hvilke udfordringer professionen indbefatter. Studerende skal opdage, at forskellige typer af teoretisk viden såvel som erfaringsbåret viden har betydning for det, læreren kan og vil gøre. Vi vil derfor argumentere for, at pædagogikfaget i sin helhed fremtidigt indgår som en naturlig del af lærerstudiet - og dermed understøtter de indledningsvist nævnte ambitioner om professionalitet og ansvar.

**Benedikte Vilslev Petersen** er cand.pæd. i almen pædagogik og lektor ved VIAUC, læreruddannelsen i Aarhus. Censorformand for Almen didaktik og Pædagogik og lærerfaglighed. Vidensmedarbejder i VIA's Forsknings- og udviklingsafdeling i 2013-2017. Siden 2021 formand for Censorformandskabet for læreruddannelsen.

**Kirsten Krogh-Jespersen** er cand. pæd, ph.d. Tidligere lektor på læreruddannelsen, lektorbedømmer og underviser i de pædagogiske fag, Forestået og deltaget i pædagogiske forsknings- og udviklingsarbejder i folkeskolen.

kirstenkrogh-jespersen.dk



**REFERENCER:**

Arendt, H. (2021(1958)): *Krisen i skolesystemet og pædagogikken – og andre pædagogiske tekster*. Aarhus: Klim.

Bengtzen, S.S.E. & Qvortrup, A. (2013): Didaktiske teorier og didaktikkens nerve. In Qvortrup, A. og Wiberg, M.: *Læringsteori & didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 291-311.

Bjerg, J. (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.

Biesta, G.J.J. (2014): *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Klim.

Dale, E.L. (1998): *Pædagogik og professionalitet*. Aarhus: Klim.

Gammelgaard, O. (2012): Pædagogisk tænkning i professionel praksis – om undervisning som komplekse eksperimenter. In Madsen, C. (red.): *Grundbog i pædagogik til lærerfaget*. Aarhus: Klim, s.

Grue-Sørensen, K. (1972): En analyse af lærerbegrebet. In *Pædagogik*, 2. årg. nr. 2, s. 9-31.

Görlich, A., Pless, M., Katznelson, N. Graversen, L. (2019): *Ny udsathed i ungdomslivet. 11 forskere om den stigende mistrivsel blandt unge*. København: Hans Reitzels Forlag.

Herbart, J.F. (1980): *Pædagogiske forelæsninger i omrids*. København: Nyt Nordisk Forlag.

Katznelson, N., Sørensen, N.U. Nielsen, M.L. og Pless M. (2018): *De topmotiverede unge*. København: Hans Reitzels Forlag.

Klafki, W. (2001): *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Aarhus: Klim.

Koch, H. (1970(1945)): *Hvad er demokrati?* Haslev: Gyldendals Uglebøger.

Korsgaard, M.T. (2021): Pædagogisk takt – handling, eksemplaritet og dømmekraft. In *Dansk pædagogisk tidsskrift*, nr. 2, 2021, s. 2-13.

Krogh-Jespersen, K. (2005): *Lærerprofessionalitet - Illusion og vision*. Aarhus: Klim

Laursen, P.F. og Kristensen, H.J. (red.)(2016): *Pædagogikhåndbogen. Otte tilgange til pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Madsen, C. (red.)(2012): *Grundbog i pædagogik til lærerfaget*. Aarhus: Klim.

Nielsen, H.K. (2000): Pædagogikken og det moderne demokrati. In Bjerg, J. (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 550-566.

Oettingen von, A. (2016): *Almen didaktik mellem normativitet og evidens*. København: Hans Reitzels Forlag.

Petersen, B.V. (2021): Lærersens grundfaglighed. Pædagogik og lærerfaglighed. In *Censorformandskabet for læreruddannelsen. Årsberetning 2021*. Rosendahls a/s, s. 85-91.

UFM (2013/2015): *BEK nr 1068 af 08/09/2015: Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. BEK nr 1068

UVM ((2006)2021): *LBK nr 1887 af 01/10/2021: Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. LBK nr 1887

Vejleskov, H. og Winther-Jensen, T. (2017): *De pædagogiske fags grundlag og anvendelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Winther-Jensen, T. (2019): Teoretisk pædagogik. Egenart og oprindelse. In *Studier i pædagogisk filosofi*. Årg. 8, nr. 2, s. 2-19.

Ziehe, T. (2020): Æstetisering og selvorientering. Om to moderne mønstre i selvorienteringen. In Brodersen, P., Hansen, T.I. og Ziehe, T.: *Oplevelse fordybelse og virkelyst. Noter til æstetik i undervisningen*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 229-246.

**NOTER**

1 Når vi fremadrettet anvender termerne, pædagogik eller pædagogisk teori, mener vi pædagogikfaget i sin sammensatte egenart