

København, Vejle og Århus, den 11. maj 2012
Ad hoc notat 18, KP, MHK, LNN

Ad hoc notat 19

Ny læreruddannelse

Analyse og tekst: Karen Prins, cand.scient.soc, lektor på Pædagoguddannelsen Frøbel (projektmedarbejder i SOPHIA), Marie Hyltdgaard Kjeldsen, AKT-lærer og stud.pæd.fil. (projektmedarbejder i SOPHIA), Louise Nabe-Nielsen, cand.pæd.fil., tidligere underviser på læreruddannelsen i Århus (medlem af SOPHIAs ledelse).

Dette ad hoc notat indgår i SOPHIAs løbende hovedprojekt: *SOPHIAs bud på fremtidens uddannelsessystem – fra vuggestue til universitet*. Notatet er det første om læreruddannelsen, og forventes at blive suppleret af yderligere et notat medio 2012. Nærværende notat omhandler problematikker og forslag af mere overordnet karakter, mens et efterfølgende notat forventes at præcisere mere konkrete forhold. Notatet er udarbejdet i ad hoc form forårsaget af Uddannelsesminister Morten Østergaards initiativ til udspillet til en ny læreruddannelse.

I SOPHIA glæder vi os over, at man fra politisk side tager både folkeskolen og læreruddannelsen alvorligt. Det gør vi også i tænketanken SOPHIA, og derfor har vi læst udspillet til en reform af læreruddannelsen med stor interesse. Vi sender her vores kommentarer, som vi håber giver anledning til en videre dialog mellem Uddannelsesministeriet og SOPHIA.

Vores henvendelse er centreret omkring fire afsnit:

1. **En samlet helhed:** Introduktion til rammerne for en ny læreruddannelse
2. **Kompetencer og viden om hvad der virker:** Fremhævelse af særligt relevante og dominerende elementer i regeringens udspil til en ny læreruddannelse
3. **En ny treklang:** Andre tænkelige dimensioner i et udspil til en ny læreruddannelse
4. **Begrundelsen for en ny læreruddannelse:** En diskussion af behovet for overhovedet at arbejde med fornyelse af læreruddannelsen

1. En samlet helhed

Udgangspunktet for arbejdet med en ny læreruddannelse udspringer af et ønske om at højne kvaliteten af såvel folkeskole som læreruddannelse. Dette udgangspunkt er regeringens – og samme udgangspunkt har SOPHIA.

Lige såvel som det er både nødvendigt og oplagt at udvikle og nytænke læreruddannelsen i samspil med folkeskolen, ligeså nødvendigt er det, at læreruddannelsen også i sig selv tænkes som en samlet helhed. Uddannelsen til folkeskolelærer er én uddannelse og elementerne heri må derfor nødvendigvis ses som gensidigt afhængige størrelser, der hverken har karakter af isolerede fagmoduler eller generaliseret metodelære; tilsammen skal læreruddannelsens elementer derimod udgøre den **helhed** som er nødvendig for at blive lærer i folkeskolen.

Denne overordnede ramme ligger til grund for SOPHIAs tanker om en læreruddannelse. I vores kommentarer nedenfor vil dette element derfor skinne igennem, både når det kommer til fremhævelsen af centrale elementer i regeringens udspil og når det handler om andre måder at tænke læreruddannelse på.

2. Kompetencer og viden om hvad der virker

I udspillet til ny læreruddannelse lægges der stor vægt på begrebet *undervisningskompetence*. Det fremhæves, at *...undervisningskompetencen for hvert fag i folkeskolen [er] knyttet op på et kompetencemål for faget i læreruddannelsen*.

Andetsteds hedder det, at *...kompetencemålene bliver ambitiøse og sikrer, at den færdiguddannede lærer har kompetencer og viden på højt niveau om, hvad der virker i folkeskolen*.

Kompetencebegrebet kommer i regeringsudspillet også til at indramme formål og indhold i de pædagogiske fag, når *...der fastsættes ét kompetencemål for fagdelen Pædagogik og lærerfaglighed*, som udmøntes i fem konkrete emner.

...

Regeringsudspillet er bygget op omkring *kompetencebegrebet*. Denne tænkning synes i høj grad at erstatte den tidligere så dominerende detailstyring, hvor ethvert fag var beskrevet og defineret ned til mindste detalje – og intet var overladt til underviserens vurdering. Det er på alle måder positivt med den såkaldte deregulering, fordi der nu gives større frihed 'i detaljen', men samtidig er det vigtigt ikke at erstatte detailstyringen med en fokusering på kontrol af slutresultaterne (outcome-tænkning).

Uddannelse af lærere til grundskolen handler i udspillet om, at de studerende efter endt uddannelse har erhvervet sig prædefinerede kompetencer forstået som:

- **Undervisningskompetence** i et antal *undervisningsfag*. Denne kompetence bygger på/udgøres af opnåelse af fagdisciplinær viden samt fagdidaktisk kompetence.
- **Professionsrettede kompetencer** indenfor:
 - Elevkendskab
 - Undervisningskendskab- og kompetence, herunder undervisningsdifferentiering

- Skolen i samfundet
- Specialpædagogik og dansk som andetsprog
- IT som pædagogisk redskab.

De kompetencer, som den studerende erhverver sig på uddannelsen skal for både undervisningsfag og pædagogik, bygge på ...*stor viden om hvad der virker i folkeskolen*. De to tænkninger er tæt forbundne og deres fælles råstof er den forskning, der går målrettet efter evidensbaserede svar på konkrete udfordringer.

Både forestillingen om og empiriske undersøgelser af *hvad der virker* er reducerende i forhold til virkeligheden og derfor helt utilstrækkelige. Den pædagogiske faglighed, dynamik og kompleksitet, som lærerarbejdet og dermed skolens virkelighed rummer, synes at være overset.

I den kompetenceopbyggede uddannelse er det svært at få øje på **dannelse** (til aktiv deltagelse i) demokrati, åndsfrihed og – og man fristes til at spørge: Skal skolen og lærerne have en *kvalificeret* plads i børns og unges dannelsesproces – eller skal vi overlade dannelsen til børnene selv, eller måske til medierne? Det er afgørende for skolen, at de lærere, der varetager undervisningen også er i stand til at tage vare på børnenes hele udviklings- og dannelsesproces, hvis ikke denne skal være styret af mere eller mindre tilfældige elementer i børns og unges omgivelser.

Undervisningskompetence

I forhold til undervisningskompetence, så er tænkningen i regeringens udspil, at man kan definere præcise mål for, hvad der skal til for at undervise i de forskellige fag i folkeskolen. Med tænkningen *en til en* kan man herefter omsætte målene til kompetencemål for undervisningsfagene (tidl. linjefag) på læreruddannelsen. Det er oplagt med en forbindelse mellem undervisningsfag og folkeskolens fag; sådan har det været længe. Men når man mener at kunne definere præcist hvad der kræves for at kunne undervise i de pågældende fag, så overser man en række faktorer.

For det første det helt centrale, at både **elever** og **fag** er dynamiske størrelser. Eleverne kommer til skolen med deres individuelle evner, livssituation og muligheder. Hvis læreren møder disse elever med en forventning om, at han ved, hvad der virker, så reduceres eleverne og hele undervisningssituationen til statiske størrelser, der forventes at stemme overens med lærerens 'kompetenceforventninger'. Fag fremtræder forskelligt alt efter kontekst, og udvikler sig også over tid.

For det andet vil fokus på tilegnelsen af undervisningskompetence betyde, at den uddannede lærer får et forudindtaget forhold til metoder, der gør at læreren holder op med selv at tage stilling. Derved forsvinder a) idealet om, at læreren på baggrund af en pædagogisk/didaktisk vurdering af og refleksion over eget arbejde, finder frem til relevant undervisningsindhold og de aktuelt bedst egnede metoder, og b) fordringen om den enkelte lærers ansvar for fornuftig og faglig ansvarlig forvaltning af metodefriheden.

Desuden mangler der i forhold til skolens fag en dannelses- og uddannelsesmæssig diskussion af deres indhold og eksistensberettigelse (som burde tages i forbindelse med Ny Nordisk Skolearbejdet). En sådan diskussion hører også hjemme i undervisningsfaget på læreruddannel-

sen, fordi den så at sige er udgangspunktet for faget. Der indgår i hvert af skolens fag en dannelsesdimension, som både er *almen* og *knyttet til faget*. I dette ligger også muligheden for lade tværfaglige, lokalbestemte, kulturelle mm. muligheder og variationer indgå i den konkrete praksis. Denne dannelsesmæssige dimension, som fagenes lærere via folkeskoleloven er forpligtede på, kan ikke sikres gennem forestillingen om *kompetencemål*. Den handler nemlig ikke alene om viden, redskaber eller kundskaber, men i lige så høj grad om *forståelse, erfaring, værdier og tilværelsesoplysning*.

Samlet set må det pointeres, at den stærke fremhævelse af begrebet *undervisningskompetence* synes at overse, at lærerens virke omhandler langt mere end hvad der kan tænkes indenfor en modul-forståelse. Her vil kommentaren nok være, at de øvrige læreropgaver er impliceret i pædagogikfaget, men hverken indholds- eller rammemæssigt er der lagt op til at forene pædagogikken og undervisningsfagene – der er snarere tale om nogle uafhængige enheder, der blot skal supplere hinanden.

De professionsrettede kompetencer

Det pædagogiske felt skal ifølge regeringsudspillet styrkes. Der er ingen tvivl om, at det er intentionen at hjælpe kommende lærere til bedre at kunne tackle de pædagogiske udfordringer ved den form for skole, som har og er ved at udvikle sig i Danmark, med øget inklusion, store klasser, fælles faste trinmål, nationale test mm. Der er en fin sammenhæng mellem det kundskabsfokus, der er ved at være på skoleniveau og så det kompetencefokus, der i udspillet er på læreruddannelsen. Problemet er, at indsnævringen af det pædagogiske felt til ét stort fag koncentreret om fem definerede temaer, der tilsammen lever op til det fastsatte *kompetencemål* sådan set eliminerer faget pædagogik.

Dette sker blandt andet fordi den nødvendige tværvidenskabelige undervisning (bestående af filosofi, psykologi, sociologi, antropologi og didaktik), der kunne give de lærerstuderende en forståelsesramme, der matcher den virkelighed som de skal ud og agere pædagogisk tænkende i, bliver en umulighed, med det kompetencebeskrevne pædagogikfag.

Hvis målet er, at man som færdiguddannet skal vide hvad der virker indenfor de fem beskrevne emner, er man ilde stedt når man som nyansat står overfor den mangfoldighed af udfordringer en dagligdag som lærer i den danske grundskole byder på. Som nævnt i afsnittet om undervisningskompetence, så er det svært at forestille sig, hvordan lærerarbejdet i praksis kan reduceres til at handle om at gøre det, man har lært, vil virke. Hvad sker der så, når det ikke virker og læreren i sin uddannelse ikke kom i dybden med pædagogikkens mangfoldighed og paradokser? Hvad sker der, når læreren står i en situation, som ikke kan hænges på én af de fem 'kroge', som udgjorde faget pædagogik på læreruddannelsen?

I forlængelse heraf må også nedprioriteringen af praktikken betragtes som en forringelse af uddannelsen, fordi netop praktikken er et afgørende sted for udviklingen af studerendes professionskompetencer – eller sagt med andre ord: praksis læres i praksis. Selvom man ønsker at højne kvaliteten af praktikken, er der med regeringens udspil tale om en forringelse alene fordi man skærer på længden/mængden af praktikforløb.

Med de professionsrettede kompetencer er målet med det pædagogiske fag at uddanne lærere til at få styr på de definerede problemstillinger i skolen. Der er altså her den samme *en til en*

tænkning som i undervisningsfagene. Også her er det lærerens faglige, dynamiske og komplekse arbejdsvirkelighed, der reduceres og negligeres.

3. En ny treklang

Målet med en ny læreruddannelse må være at uddanne kvalificerede lærere, der kan indgå i lærerarbejdet i grundskolen. Den helhed, som udgør skolens hverdag – dvs. den helhed, som udgøres af elementer som undervisning, skole-hjem-samarbejde, dialog med elever, udvikling af skolens praksis, kollegialt samarbejde osv. – skal lærerstuderende så vidt muligt gøres parate til at håndtere og indgå i gennem deres læreruddannelse, herunder også praktikforløb. Det er derfor helt afgørende, at studerende ikke oplever deres uddannelse som værende sammensat af elementer uden indbyrdes forbundenhed. Tværtimod må alle studiets elementer tænkes ind i en helhed, hvis mål er at uddanne studerende til arbejdet i grundskolen.

Forestiller man sig en treklang mellem pædagogik, praktik og undervisningsfag – hvilket er en meningsfuld konstellation – er det altså vigtigt at skabe sammenhæng mellem disse elementer.

Undervisningsfag

Undervisningsfag er et centralt begreb, dels fordi det rummer muligheden for et opgør med linjefagstænkningens særlige fagtænkning, dels fordi det knytter direkte an til folkeskolens fag. Dog er det væsentligt at fremhæve, at fremtidens lærere ikke bare skal kunne honorere de nuværende krav til at undervise i folkeskolens fag. De skal også være med til at udvikle fagene og folkeskolens praksis. Derfor skal læreruddannelsens undervisningsfag ikke kun kunne funktionelt tilpasses, sådan så fagene *en* til *en* kan matche folkeskolens fag. Studerende/lærere skal kunne reflektere over praksis og være med til at udvikle den.

Samtidig er det nødvendigt med en mere overordnet diskussion af folkeskolens fag – hvor det måske er på tide at gøre op med de snævre og til dels virkelighedsfjerne fagdiscipliner. Men forståelsen af læreruddannelsens *undervisningsfag* rummer potentiale og skaber en oplagt sammenhæng med folkeskolens indhold. Antallet af undervisningsfag bør afgøres i relation til overvejelserne over folkeskolens fag, men det giver større sammenhæng i læreruddannelsen og i lærerarbejdet, hvis man tænker fagene ud fra deres indholdsmæssige forbundenhed fremfor alene i relation til deres nuværende eksistens.

Pædagogiske fag

Pædagogik og lærerfaglighed – som snarere burde betegnes *pædagogiske fag* – skal derimod ikke tænkes i direkte sammenhæng med hverken folkeskolens fag eller aktuelt konstaterede problemfelter, men snarere som det, der binder forskellige abstraktionsniveauer sammen og udgør fundamentet i uddannelsen og sammenhængen mellem praktik og undervisningsfag. Pædagogik bør dermed handle om, at de studerende bliver dygtige til at analysere, forstå, vurdere og reflektere selvstændigt og på et tværvidenskabeligt grundlag, koblet med og afprøvet ved egen gradvis øget praksiserfaring. Som sådan må pædagogiske fag tænkes som et gennemgående fag gennem læreruddannelsens fire år. Det må implicere de videnskabsteoretiske positioner, som er centrale for pædagogisk tænkning og praksis, nemlig psykologi, socio-

logi, filosofi, antropologi og didaktik. For hvert af disse områder udspringer så det nærmere indhold, som fagets undervisere tilrettelægger; det kunne eksempelvis være *skolen i en samfundsmæssig kontekst (sociologi)*, *skolens formål (filosofi)*, *undervisningsplanlægning (didaktik)*, *børn med særlige behov (psykologi)*, *kulturmøder i skolen (antropologi)* osv. Ved en sådan tænkning sikres også implementering af de væsentligste elementer fra det nuværende, men foreslået nedlagte klm-fag. Disse elementer indgår ikke eksmplicit i det nuværende regeeringsudspil, men bør selvfølgelig diskuteres og begrundes ud fra nogle lærerfaglige overvejelser – eksempelvis hvad angår indholdselementerne i medborgerskab og livsoplysning.

Når man diskuterer pædagogikfagets indhold er det samtidig væsentligt ikke at gøre faget til et opsamlingsfag, hvor 'overskydende elementer' placeres. Således bør eksempelvis *dansk som andetsprog* snarere høre hjemme i undervisningsfaget dansk – samt i efteruddannelsesregi – mens pædagogisk-antropologiske elementer som *kulturmøde* og *kulturforståelse* udmærket hører hjemme i pædagogikfaget. Ligeledes gør det sig gældende med *specialpædagogik*, hvis indhold både er et fagligt og et alment anliggende, dvs. problemstillinger vedrørende *børn med særlige behov* er et pædagogisk anliggende, mens eksempelvis læseindlæringsproblematikker er et danskfagligt anliggende. På lignende vis – og i tæt relation til de studerendes undervisningsfag og praktikforløb – bør pædagogikfagets øvrige indholdselementer diskuteres og udformes.

Praktik

Endelig må også praktikken ses som et kontinuerligt og gennemgående element, hvorigennem studerende gradvist får mere og mere kendskab til skolens hverdag. Det er derfor afgørende, at praktikken tænkes ind i den uddannelsesmæssige helhed, som bør udgøre læreruddannelsen, fx ved at studerende har en ugentlig dag på en praktikskole. En sådan løbende forbindelse vil skærpe opmærksomheden på uddannelsens formål, den vil styrke den studerendes kendskab til praksisfeltet og ikke mindst vil den være omdrejningspunktet for den dialektik, der ønskes mellem praktik, undervisningsfag og pædagogiske fag. I denne sammenhæng er det af afgørende betydning, at praktiklærere og undervisere på læreruddannelsen indgår i tæt samarbejde omkring undervisningsindhold og dialog med studerende.

Lærerfaglighed

Når der i udspillet til ny læreruddannelse tales om lærerfaglighed, er det et begreb der, ligesom det gælder for undervisningsfag og pædagogik, er bundet op på forventning om, at de studerende har tilegnet sig bestemte kompetencer. Lærerfagligheden er i udspillet en forventet sammensmeltning af de forskellige kompetenceområder.

Et andet syn på lærerfaglighed kunne etableres i uddannelsen ved fx at fjerne kompetence-tænkningen fra pædagogikfaget samt bevare en del af de uddannelsesmæssige elementer, der var indeholdt i det nu fjernede KLM-fag. Ikke at det fag alene rummede hele lærerfagligheden, men det at faget er fjernet indikerer, at nogle meget centrale forståelser af hvad der bør være formålet med lærerarbejdet, ændres radikalt med udspillet til ny læreruddannelse. Faget kunne ændre navn eller placeres i en anden ramme, det kunne være en fin diskussion at tage. At fjerne faget er imidlertid, især hvis man samtidig kigger på det kompetencebeskrevne pædagogikfag, at fjerne dannelse som et fundamentalt balancerende element i uddannelsen af lære-

re til grundskolen. Heri er vi i SOPHIA uenige og vi ønsker en debat om et anderledes formuleret lærerfaglighedsbegreb.

Et andet syn på lærerfaglighed kunne etableres i uddannelsen ved at fjerne blikket fra kompetencetænkningen og i stedet tænke uddannelsen som den helhed, der udgøres af førnævnte treklang, dvs. en treklang indeholdende såvel krav til kompetencer som krav om en bredere funderet dannelsestænkning, hvis orientering ikke afgøres af evidens- eller snæver fagtænkning, men snarere af en nutidig forståelse af folkeskolen, dens formål, indhold og ikke mindst elever. Som sådan betegner lærerfaglighed den bredde, der ligger i at indgå professionelt i en nutidig og fremtidsorienteret folkeskole, og lærerfagligheden knytter ikke kun an til pædagogikfaget, men netop til uddannelsen som helhed.

Begrebsligt kan lærerfaglighed være en slags professionsbeskrivelse. Hvad er det læreren skal kunne? Hvordan er det læreren skal arbejde, og hvad er det der er formålet med at uddanne lærere på den måde, som man vælger at gøre det?

Vi mener at læreren igennem sit arbejde skal bidrage til elevernes udvikling som hele mennesker, der vil indgå aktivt i deltagelse og udvikling af demokratiet. Denne proces er en integreret del af undervisningsarbejdet og bør have sin rod i lærerens pædagogiske fundament.

Almen didaktik forstået som lærerens samlede arbejde med at forstå elevernes individuelle verdner, analysere, vurdere og reflektere over praksis og anvende alt dette i sit kontinuerlige arbejde med undervisning, kan vær et sted at tage fat, hvis man vil forstå hvad det er der konstituerer lærerfaglighed.

Evaluering

Deregulering udtrykker i regeringens udspil et centralt – og nødvendigt – element. Men skal læreruddannelsen, studerende og undervisere have frihed til at fastsætte indhold og vurdere relevans og resultat, er det nødvendigt, at en ny læreruddannelse ikke medtager den trang til kontrol, som synes at springe i øjnene i regeringens udspil til ny læreruddannelse. Det er nødvendigt, at den frihed, der gives til at fastsætte indhold og regulere, også gives i slutfasen, så der ikke kræves centralt snævert styret og kompetencefokuseret kontrol af resultaterne.

Samtidig er det dog vigtigt at prioritere evaluering – eller eksamen – på en sådan måde, at der fra centralt hold fastsættes brede rammer, der giver reel mulighed for en optimal eksamensform. Skal studerende opleve eksamen som meningsfuld set i forhold til undervisningens indhold må der nødvendigvis afsættes tid og ressourcer til dette område – også uden at der tilsvarende skæres i undervisningskvaliteten/tiden. Dette sikres alene, hvis rammer er centralt formulerede.

4. Begrundelsen for en ny læreruddannelse

Som afsluttende kommentar til regeringens udspil til en ny læreruddannelse, bør det bemærkes, at de diskussioner, der bør finde sted forud for udspillet, *ikke* har fundet sted. Således peges der på, at den nye læreruddannelse *...skal understøtte regeringens kommende folkeskole-*

reform – en betragtning, som er væsentlig, men ikke desto mindre underkendt i den aktuelle situation.

Sideløbende med udspillet til ny læreruddannelse, arbejdes der i Børne- og Undervisningsministeriet på at skabe en *Ny Nordisk Skole*. Dette arbejde fremsættes som *igangværende* (bl.a. fordi ministeren lægger op til løbende dialog (indspark) med eksempelvis praktikere på feltet), mens man i Uddannelsesministeriet fremsætter et udspil til ny læreruddannelse. Det betyder, at udspillet til ny læreruddannelse enten er udarbejdet uden reel tanke på den kommende folkeskolereform eller også at den kommende folkeskolereform allerede er på tegnebrættet!

Et udspil til en ny læreruddannelse skal selvfølgelig understøtte og tænkes sammen med en kommende folkeskolereform, og bør som sådan ikke fremsættes før folkeskolereformen er vedtaget eller i det mindste undervejs.

I forlængelse af denne problematik viser også diskussionen om folkeskolens fag sig. I regeringens udspil til en ny læreruddannelse er der især fokus på, at man ønsker at udklække lærere, der er *...dybere funderet i de fag og den viden, de skal ud og give videre til vores børn – særligt i de vigtige fag som dansk og matematik*. Med denne bemærkning fremhæves det, hvilke fag, der er vigtige i folkeskolen. Imidlertid mangler den *overordnede* diskussion af fagenes vigtighed, set i forhold til skolens dannelses- eller uddannelsesopgave. Med forslaget til ny læreruddannelse forudsætter regeringen, at de *eksisterende fag* i folkeskolen er de 'rigtige' fag – og ydermere, at dansk og matematik hierarkisk har større værdi end folkeskolens øvrige fag. Begrundelsen herfor skal man (desværre) lede længe efter!