

En slidstærk og bæredygtig læreruddannelse - kritiske bidrag til evaluering af læreruddannelsen

Konferencetemaer

af: Kirsten Krogh-Jespersen i samarbejde med SOPHIA

Konferencetemaerne er kategoriseret med reference til udmeldingen fra Uddannelses- og Forskningsministeriet om evaluering af læreruddannelsen, 11. september 2017, og vedrører nogle af de vigtigste områder for en kritisk revision af læreruddannelsen.

1. *Indhold, faglige krav og almen dannelse*

Det største problem i den nye læreruddannelse er dens manglende teoretiske forankring.

Pædagogisk filosofiske, - psykologiske og didaktiske teoridannelser fylder meget lidt i uddannelsen. Områderne er forsvundet som fag og erstattet af de fire kompetenceområder i hovedområdet *Pædagogik og lærerfaglighed*, hvis kompetencemål er bestemt af konkrete læreropgaver i den aktuelle folkeskole.

Kompetenceområde 1: Elevens læring og udvikling

Kompetenceområde 2: Undervisningskendskab

Kompetenceområde 3: Specialpædagogik

Kompetenceområde 4: Undervisning af to-sprogede elever.

De underliggende pædagogiske og didaktiske begrundelseskategorier og hermed lærernes forudsætninger for at udøve professionel dømmekraft og pædagogisk takt i varetagelse af arbejdet forsvinder og hermed også lærernes forudsætninger for at bidrage til den løbende udvikling af skolen. **Lærernes professionelle dannelse** kunne være overskrift for denne centrale dimension, som bør gennemsyre alle fag i uddannelsen, men som for tiden alene finder en lidt løsrevet plads i hovedområdet *Almen dannelse/KLM*.

Indholds- og målbeskrivelserne i uddannelsens fag har med kompetencemålsstyringens indtog instrumentaliseret uddannelsesforståelsen og indsnævret krav og forventninger til dybden og den teoretiske forankring i studierne. Man kunne næsten tro, at opskrivningen af kravene om forskningsinformerende/forankring (fx i bachelorprojektet) er sket på bekostning af den teoretiske forankring. Herved afprofessionaliseres som sagt forberedelsen til lærervirksomhed, og det for læreren helt centrale tema- forholdet mellem teori og praksis - udgrænses.

Kompetencemålene er helt overvejende knyttet til lærerens praktiske gøremål i undervisningen her og nu. Kompetencemålenes sproglige relatering til den enkelte elev og elevgruppen fremstår som ren fiktion. De studerende har ingen elever eller klasser. Målbeskrivelserne kunne måske give mening i et

efteruddannelsesforløb, hvor læreren har elever/klasser, men ikke i en grunduddannelse, der må have en helt anden generel tilgang til lærerarbejdets udfordringer.

Vægtningen af de forskellige indholdsområder taler sit tydelige sprog om den aktuelle uddannelsesforståelse. En nøjere analyse af hoveområdet Pædagogik og lærerfaglighed (40-60 ETCS-point af uddannelsens 240 point) viser således, at kun mellem 20 og 30 ETCS-point anvendes til studiet af de almene læreropgaver knyttet til hovedgruppen af elever, nemlig Elevens læring og udvikling og Undervisningskendskab. Og hertil kommer, måske på grund af overskriften *Elevens læring og udvikling* at indholdet i disse moduler har sit afsæt i psykologien. En af konsekvenserne er at de studerende i deres praktikperioder ofte betragter pædagogiske og didaktiske problemstillinger som psykologiske og knyttet til eleverne i stedet for til undervisningen.

Den annoncerede evaluering af uddannelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 11. september 2017) udtrykker ønsket om at evaluere Indhold, faglige krav og almen dannelse. Som den beskrives i udmeldingen holder evalueringen sig indenfor de fastlagte rammer og det er vanskeligt at få øje på, at evalueringen skulle kunne resultere i fx en problematisering af kompetencemålspræmissen og få øje på det manglede teoretiske vidensgrundlag, det grundlag som skal sikre en professionsudviklende og bæredygtig læreruddannelse - og gøre noget ved det!!!

2. Kvalitet i undervisningen

Den manglende dybde og progression i uddannelsesforløbet understreges yderligere af modulopbygningen, som levner få muligheder for at begribe sammenhænge – indenfor de forskellige hovedområder, hoveområderne imellem, fx mellem Pædagogik og lærerfaglighed og Almen dannelse/KLM, mellem Lærernes grundfaglighed og Undervisningsfagene og mellem disse områder og praktikken.

Således som modulerne administreres i uddannelserne synes et hovedformål at være minimering af lærernes forberedelse (en lærer underviser i samme modul på mange hold i kort tid) med den konsekvens, at lærerne ikke har tilstrækkeligt kendskab til deres studerende til at yde udfordrende og understøttende undervisning og vejledning og med den konsekvens, at den enkelte lærers faglige bredde og overblik indsnævres. Koblet med den manglende tid til og de manglende mødesteder for lærerpersonalets faglige udvekslinger og gensidigt udfordrende inspiration betyder det alt i alt en snævrere uddannelse af de studerende og et fattigere miljø på læreruddannelsesinstitutionerne. Et forhold som i øvrigt yderligere understreges af udsultningen af de praktisk-musiske fagområder i uddannelsen.

Kravene om studieprodukter, modulevalueringer (interne prøver) og eksterne prøver tager meget af uddannelsens sparsomme tid og introducerer eller fastholder den efterhånden udbredte vægtlægning af præstationer og resultater på bekostning af overskridende læreprocesser. Der er en udstrakt tilbøjelighed til at de studerende forholder sig instrumentalistisk til deres arbejde, fx en undervisningsplan til praktik, hvor studerende efterlyser: *hvornår og hvem skal vurdere planen* i stedet for at være optaget af, om eleverne kan få udbytte af den planlagte undervisning.

I kraft af modulopbygningen skal de studerende etablere nye studiegrupper i stort set alle moduler. Det vanskeliggør sammenhængende og dybtgående studieforløb og etableringen af udfordrende og understøttende studiefællesskaber.

Og endelig: De studerende tilbydes for lidt undervisning og for lidt feedback og vejledning. De er i for høj grad overladt til hinandens mere eller mindre kvalificerede faglige og didaktiske tilgange til studierne. De studerendes selvstændige og fælles studier må nødvendigvis kvalificeres af kontinuerlig kontakt med undervisere gennem samtale, feedback og vejledning.

Kvalitet i undervisningen er et af evalueringspunkterne, herunder kulturen på læreruddannelsen og de studerendes egne arbejdsindsats. Man må håbe at de ovenfor nævnte problemer vil træde frem, så en grundlæggende kritik af uddannelsens struktur og læreres og studerendes vilkår bliver mulig – og at der vil blive arbejdet på at gøre noget ved det.

Man kan dog frygte, at der som tidligere vil blive lagt uforholdsmæssig stor vægt på de til slut og i flæng nævnte 'yderværker': entreprenørskab, internationalisering, professionshøjskolernes eksterne samarbejde med folkeskoler, musikkonservatorier mv. (At der skal være et udstrakt samarbejde med folkeskolerne om de studerendes praktikstudier er selvfølgelig indlysende nødvendigt).

3. Match med behovene i skolen

Som bekendt – i hvert fald siden udgivelsen af Evy Olsen: Praksischok, Unge Pædagoger 1980 - er de nyuddannede læreres forudsætninger for at varetage lærerjobbet i afgørende grad bestemt af de vilkår de unge lærere får i skolen: Hvilke klassetrin og konkrete klasser, hvilke fag og timetal, hvilke forberedelsesmuligheder, kvaliteten i tutorordninger etc.

Evalueringsoplæggets punkt 3 'vil handle om læreruddannelsens relevans og evne til at klæde de studerende på til behovene i skolen og jobbet som lærer'. Svarerne herpå vil jævnfør ovenstående kun i nogen grad være et udsagn om læreruddannelsens kvalitet og relevans. Hertil kommer at det er nok så interessant at vurdere udbyttet af uddannelsen på sigt. Lærerne skal kunne udvikle sig i jobbet gennem kritisk refleksion over egen praksis, gennem udfordrende samarbejde med kolleger, gennem involvering i udviklingsarbejde og efteruddannelse. Forudsætningerne herfor etableres i høj grad i grunduddannelsen – eller som jeg har hævdet i dette konferenceoplæg, i for ringe grad i den nuværende teorifattige uddannelse.

I forhold til spørgsmålet om de nye læreres kompetencer til at leve op til **behovene i skolen**, og til på kvalificeret vis at varetage lærerarbejdet fra dag et, er der derimod perspektiv i at lade lærernes første ansættelse have karakter af en *uddannelsesstilling*

En sådan uddannelsesstilling, med dens skærpede opmærksomhed på skoleledelsens ansvar for de nye læreres muligheder for fortsat analyse og refleksion over egen praksis og gennem tilbud om kollegial supervision og vejledning af ansatte på en nærliggende læreruddannelsesinstitution, vil kunne understøtte en god start på lærerarbejdet i forhold til de helt konkrete udfordringer, som den bestemte klasse, de bestemte elever, de bestemte fag osv. rejser. Også forudsætningerne for lærernes udviklingsorienterede varetagelse af deres arbejde vil fremmes gennem de krav som gennem en uddannelsesstilling kan rejses til de nye læreres refleksions- og formidlingskompetencer, fx i form af en rapport om det første års erfaringer, kritiske analyser af egen praksis og refleksioner over udviklingsbehov og – potentialer.

Evaluerer er godt, men fremtidsorienteret og udfordrende uddannelse er bedre, eller skal vi sige –en slidstærk og bæredygtig læreruddannelse.