

Opsamlende rapport fra konferencen

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

Hvordan får vi en slidstærk og bæredygtig læreruddannelse?

Hvor få undervisningstimer kan danne en lærer?

Hvor lidt vejledning kan inspirere til fordybelse og engagement?

Hvor er pædagogik og didaktik blevet af?

Kan sammenhæng og progression trives i en modulstruktur?

Kan kompetencemålsstyring vise vej til lærerarbejdets nerve og raison d'être?

Rapport fra konferencen:

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

Afholdt i Aarhus den 17. maj 2018

Optakt og forberedelse

SOPHIA afholdte i efteråret 2017 et skriveseminar, hvor der blandt andre var inviteret forskellige personer med tilknytning til og indsigt i dansk læreruddannelse. I denne gruppe var der bred enighed om behovet for at få genskabt et pædagogisk og didaktisk fokus i læreruddannelsen. Drøftelserne i gruppen førte til ideen om at afholde en konference i lyset af den igangværende politisk initierede evaluering af læreruddannelsesreformen fra 2013.

I januar 2018 skrev Kirsten Krogh-Jespersen, som var med på skriveseminaret, en kronik i Altinget, der blev det første afsæt for bestemmelse af konferencens temaer:

Kronik: Danmark har brug for en ny reform af læreruddannelsen, Altinget 12. januar 2018

Siden reformen af læreruddannelsen i 2012 har underviserne kæmpet mod en uddannelsesstruktur og økonomiske rammer, som gør det svært at skabe sammenhæng i de lærerstuderendes studier, mener kronikøren.

På læreruddannelsen er pædagogisk, didaktisk og psykologisk indsigt erstattet af undervisning med fokus på mål og styring. Det samme er sket i folkeskolen, og i sidste ende kan det betyde, at folkeskolens formål og dannelse trues.

”Reformerne af læreruddannelsen og folkeskolen i henholdsvis 2012 og 2013 blev introduceret med hidtil uhørte superlativer. Virkeligheden viste snart reformernes utilstrækkelighed i forhold til at fastholde det professionelle lærerarbejde, som hidtil har kendetegnet folkeskolen. Folkeskolens

lærere (og ledere) har kæmpet mod en stadig stærkere central styring af undervisningen gennem detaljerede mål- og metodebeskrivelser. Folkeskolens formål er i fare for at blive overtruffet af Fælles mål og et læringsmålstyret undervisningskoncept, som underminerer lærernes autonomi og metodefrihed og truer det almene dannelsesperspektiv i folkeskolens formålsbestemmelse. Lærernes tid til refleksion og forberedelse af undervisningen er minimeret som følge af lov 409, som sluttede lærerlockouten i april 2013, og erstattet af såkaldt evidensbaserede efteruddannelseskoncepter og 'videndelingsværkstøjer' med henblik på effektivisering.

Underviserne i læreruddannelsen har kæmpet mod konsekvenserne af et indhold, en uddannelsesstruktur og nogle økonomiske rammer, som vanskeliggør helhed og sammenhæng i de studerendes studier og som tilbyder stadig færre undervisningstimer i løbet af studiet. En læreruddannelses professionaliserende fundament i form af pædagogisk, didaktisk og psykologisk indsigt er erstattet af en instrumentalistisk uddannelsesforståelse, der viser sig i de faglige modulers kompetencemål. Dagens læreruddannelse er målsat og gennemføres således, at indholdet og begrundelserne for det knyttes funktionelt an til skolens læringsmålspraksis. Man taler derfor om, at der skal være en én til én korrespondance mellem lærerstudiet og folkeskolen. Det giver imidlertid kun mening at forstå læreruddannelsen som en professionsuddannelse, som kvalificerer til at håndtere et særligt teori-praksisforhold. De pædagogiske og didaktiske teorier som (bør) studeres i læreruddannelsen er ikke direkte omsætteligt i praksis, men danner sammen med kendskab til forskningsresultater og erfaringer afsæt for lærerens didaktiske skøn. 'Dømmekraft' er evnen til ud fra viden og erfaring at analysere et problem, skelne væsentligt fra uvæsentligt, overskue konsekvenser af en handling og tage nødvendige forholdsregler i en vanskelig situation. Viden om og accept af grænserne for viden, god brug af erfaringer – hvornår har en erfaring relevans og hvornår blokerer den for nye analyser og nye handlemuligheder - ydmyghed i forhold til situationernes kompleksitet og i forhold til egen formåen, er vigtige brikker i den gode dømmekraft.

Folkeskolens aktører var stadig mere eller mindre lammede efter lærerlockouten og lov 409, som radikalt ændrede reglerne for og beslutningsprocesserne i forbindelse med lærernes arbejdstid. Læreruddannelsesmiljøerne og en del af forskningsverdenen syntes i første omgang paralyserede af det korte forberedelsesforløb (under ½ år) og den dybdegående forandring af læreruddannelsestænkning og praksis, som den nye lov repræsenterer. Aktuelt fremstår forskningsverdenen splittet. En gruppe uddannelsesforskere har på grundlag af det aktuelt dominerende evidensparadigme på uddannelsesområdet støttet reformerne, måske ligefrem været initiativtagere i samarbejde med de aktuelle ministre, og i hvert fald siddet tæt ved bordet i de lukkede forberedelsesforløb, som har præget begge reformkomplekser. Men i løbet af 2016 og 2017 problematiserer stadig flere lærere, læreruddannere, forskere og politikere reformernes præmisser og didaktiske visdom og advarer mod konsekvenserne for elever, skole og samfund. Den kritiske diskussion udfoldede sig i første omgang blandt fagfolk, men undervisningsministerskiftet har resulteret i tilbagetrækning af en række centrale bestemmelser om bl.a. målstyring og obligatoriske fælles mål.

Den begyndende problematisering af reformernes velsignelser har været længe om at vise sig, men den udgør en kilde til optimisme, fordi der stilles spørgsmålstegn ved de meget 'evidente'

sandheder, fordi der er kommet mere åbenhed i debatten og fordi stadig flere søger alternative svar på både folkeskolens og læreruddannelsens udfordringer.

Mit standpunkt er, at hvad angår læreruddannelsen er det bedste vi kan gøre at tage kritisk opdaterende afsæt i den tidligere læreruddannelse og på det grundlag formulere en professionel, 'moderne' læreruddannelse, der kan adressere tidens og fremtidens udfordringer – og helt glemme 2012 uddannelsen. Jeg har i en længere artikel, som kan læses på min hjemmeside, søgt at retfærdiggøre dette helt 'umoderne' synspunkt ved at fremhæve den 'gamle' lovs kvaliteter og ved at påvise den grundlæggende instrumentalistiske fejltagelse, som den nuværende uddannelse bygger på. ”

Kronikken tog afsæt i en større artikel fra 2017. Kirsten Krogh-Jespersen: ”*Lærerarbejdets deprofessionalisering – i en uheldig alliance mellem læreruddannelsesreformen af 2012 og folkeskolereformen af 2013*”. Denne artikel kan læses i sin fulde længde her <https://www.folkeskolen.dk/620976/laererarbejdets-deprofessionalisering---i-en-uhellig-alliance-mellem-laereruddannelsesreformen-af-2012-og-folkeskolereformen-af-2013>)

Invitation til konferencen.

På den baggrund inviterede vi til en læreruddannelseskonference den 17. maj 2018

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

I oplægget til deltagerne stod blandt andet:

”Der pågår lige nu en evaluering af læreruddannelsen fra 2013, LU13. På helt afgørende punkter fremstår den nuværende læreruddannelse som fundamentalt anderledes og mindre hensigtsmæssig end de mange foregående uddannelser: Vi forholder os grundlæggende kritiske til kompetencemålsstyringen, til moduleringen, til fjernelsen af pædagogik og almen didaktik fra fagrækken og til forestillingen om, at læreruddannelsen i forholdet 1-1 kan uddanne til opfyldelse af skolens aktuelle behov.

Der har på skole- og uddannelsesområdet været en gradvis udvikling væk fra, at man som aktører har fagligt ansvar for at bruge, udfylde og udfordre den politisk vedtagne ramme til, at uddannelsesinstitutionerne er påtvunget at implementere centralt fastlagte styringsredskaber, at effektivisere deres virksomhed og at optimere de studerendes præstationer.

SOPHIA inviterer i dette lys, i samarbejde med en gruppe af nuværende og tidligere undervisere ved læreruddannelsen, til en konference om læreruddannelsen. Når vi, den skitserede kritik til trods, tager afsæt i evalueringens tematiseringer, er det for at kunne vise og diskutere de store dannelses- og uddannelsesmæssige problemer i den nuværende læreruddannelse. Hvad blev der af pædagogikken? Hvilke uddannelsesmæssige vilkår giver vi de lærerstuderende? Hvilke

faglighedsforståelser tvinges undervisere til at arbejde under? Hvad er det for nogle lærere vi med denne uddannelse sender videre til eleverne i skolen?

Konferencen den 17. maj forholder sig således grundlæggende kritisk til den nuværende uddannelse og udfolder et ønske om højt og tydeligt at problematisere dens indhold og struktur. Men hvilken uddannelse skal vi da have i stedet? Hvordan kan en god og pædagogisk solid læreruddannelse se ud? Vores håb er at vi den 17. maj får tegnet konturerne af en anden mulig grundpræmis for en slidstærk og bæredygtig læreruddannelse”

Konferencetemaer

De inviterede oplægsholdere bedt om at forholde sig til følgende tekst:

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

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

forskningsinformerings/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 manglende 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: Praksischock, 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 vi har hævdet i dette conferenceoplæg, 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.

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

Dagen før konferencen blev Kirsten Krogh-Jespersen interviewet til Folkeskolen:

<https://www.folkeskolen.dk/635082/konference-laererruddannelsen-skal-have-sine-to-grundsten-tilbage>

Konferencens indhold

Konferencen blev afholdt den 17. maj 2018, og denne rapport formidler indholdet i de faglige oplæg og i de gruppedrøftelser, som fulgte oplæggene. Rapporten munder ud i nogle pejlinger for det kommende arbejde i den arbejdsgruppe, der er dannet med afsæt i det nævnte skriveseminar og konferencen.

Det var vigtigt for planlægningsgruppen at konferencen i indhold/oplæg og drøftelser, skulle afspejle både generel forskning på området, teori og erfaring fra læreruddannelsen og dens praksis, samt input fra grundskoleniveau om, hvilke tanker man her gør sig om, hvad en ny lærer bør kunne.

Oplæggene havde følgende overskrifter:

Lektor Steen Simonsen

Hvorfor denne konference? Om den nødvendige kritik af den nuværende læreruddannelse og visioner om en god læreruddannelse, som grundlæggende er tænkt didaktisk

Professor Karen Borgnakke

Læreruddannelsen synes i stigende grad at miste forankring i pædagogisk-didaktisk forskning og mangler ambitioner om at lærerstudierende uddannes til at have et praktisk analytisk overblik over forholdet mellem undervisning og læring. Oplægget begrundet kritikken og genrejser spørgsmål til forholdet mellem pædagogisk- didaktisk forskning og praksisanalyser.

Professor Emeritus Thyge Winther-Jensen

Undervisningens begrundelsesniveau underprioriteres i den nuværende uddannelse. Lærernes begrundelser for deres praksis og deres professionelle dømmekraft må ud over fagdidaktikken trække på almen didaktisk, psykologisk og pædagogisk viden som modvægt til evidensbaserede koncepter og teknikker.

Lektor Benedikte Vilslev Pedersen og lektor Johannes Adamsen

"Modulisering af læreruddannelsen som løsning?" ^[LSEP] Moduliseringen har baggrund i ønsket om internationalisering. Men er de valgte løsninger nødvendige og rigtige? Har de de ønskede virkninger? Var det overhovedet en god ide at indføre modulisering i læreruddannelsen, og hvordan er den blevet realiseret? Kunne de aktuelle problemer i forholdet mellem form og indhold have været undgået med andre løsninger?

Skoleleder Grethe Lindhardt Mortensen

Lærerne skal kunne udvikle sig i jobbet gennem kritisk refleksion over egen praksis og gennem udfordrende samarbejde med kollegerne. Hvilke forudsætninger har nyuddannede lærere for at være et aktiv for det professionelle læringsfællesskab i skolen?

Skoleleder Dan Gjerrild Søgaard

Fokusering i læreruddannelsen: at kunne - at turde - at ville lærerarbejdet. Du skal skulle ville noget. Du skal have noget på hjerte. Hvordan arbejder vi med det i læreruddannelsen, snarere end med opfyldelse af mål og udfyldelse af handleplaner?

Oplægsholderne har velvilligt stillet deres talepairer og Power Point Slides til rådighed, så vi kan formidle de indholdsmæssige pointer i denne rapport: De bliver her præsenteret i samme rækkefølge som på konferencen.

Lektor Steen Simonsen

God Læreruddannelse.

Om konferencens formål og håb om at stoppe en udvikling for at skabe muligheder for en bedre

"Nu stopper det"

"Ny start"

Således sagde vi til hinanden i den gruppe, der har planlagt denne konference. Vi sagde det på et skriveseminar i Sophia i november 2017, hvor en bred gruppe af uddannelsesfolk, heriblandt lærere og læreruddannere, nuværende og forhenværende, var samlet for at drøfte blandt andet god læreruddannelse på baggrund af den øgede ulighed, topstyringen og de konstante nedskæringer i den offentlige sektor.

På baggrund af det konkrete angreb på ytringsfriheden som lærer Erik Schmidt¹

var udsat for i 2014, brugte vi hans ord ”Nu stopper det” både som ønske og indignation

. Statsmagtens og markedets stadig strammere styring, af den enkelte og de fællesskaber vi skaber, må da stoppe.

Samtidig så vi håb. Læringsmålstyringen var udsat for massiv, berettiget og velbegrundet kritik og flere kritikker og protester fra ansatte i den offentlige sektor og borgere afhængig af denne kom frem og fik betydning. Så vi havde også håb, når vi sagde ” Nu stopper det”

Vi fik ideen og energien til at forsøge aktivt at være med til at arbejde for visionen om god læreruddannelse og for ” at nu stopper ” den konstante nedskæring og topstyring af samfundets medlemmer og institutioner. Vi må kunne skabe ”en ny start”.

Denne konference er et resultat heraf.

Siden da har vi oplevet kampen og arbejdet for en ordentlig OK 18. Med de gode slogans ” Nok er Nok” og ” En løsning for alle”. Slogans som udtrykker samme indignation og håb, som vi udtrykte, og slogans som via fællesskab og solidaritet skabte resultater og håb. Håb om at statens styrings og kontrolbevægelse blev stoppet.

Der er skabt en mulighed (måske) for nye og mere demokratiske forandringer.

Det er også i denne kontekst at konferencen kan ses.

Vi har indkaldt til denne konference for at skabe mulighed for at fortælle, drøfte, vidensdele om god læreruddannelse. Skabe visioner og handlemuligheder i arbejdet for en god læreruddannelse på baggrund af en analyse og kritik og forståelse af de betingelser og rammer, vi er i. Den konkrete og samfundsmæssige kontekst.

Vi søger altså sammenhænge, forståelser og handlemuligheder mellem vision og betingelser.

Jeg vil først meget kort indramme og illustrere disse forhold for dernæst at præsentere en lille uddybning og overordnet præsentation af:

- Visioner om den gode læreruddannelse
- Betingelser samt analyse og forståelse heraf.
- Kritikken.
- Handlemuligheder i en måske ny kontekst
- Sammenhæng med de øvrige indlæg og drøftelser på denne konference

¹¹ Erik Schmidt ansat som lærer på agerup skolen i mere end 30 år fik en skriftelig advarsel fra Odense kommune, fordi han forholdt sig kritisk til de mange forandringer skolen er udsat for. Det var et angreb på offentlige ansattes ytringsfrihed og DLF og DM støttede Erik Schmidt. Men advarslen blev fastholdt. Læs bla. Folkeskolen no 12 juni 2014

Visioner

- **Aktuelle og formelle:**

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen BEK nr. 1068 af 08/09/2015:

§ 1. Formålet med uddannelsen er, at den studerende gennem uddannelsen tilegner sig den viden og de færdigheder, der er forudsætningen for at kunne virke som faglig, pædagogisk og didaktisk kompetent lærer i den danske folkeskole i henhold til folkeskolens formål, jf. folkeskolelovens § 1

Uddannelsesdidaktiske principper for læreruddannelsen i VIA (studieordning 2017):

Uddannelsen er professionsrettet og styrker den studerendes udvikling af personligt ansvar, professionel dømmekraft og almene lærerkompetencer med henblik på at kunne varetage opgaver i en heterogen skole præget af fællesskab, medbestemmelse og demokrati.

- **Tidligere og formelle**, men i kontrast til de aktuelle formelle:

Uddannelsens mål (fra bekendtgørelsen til lov 509, 2006):

§ 1. 3) i et nært samspil med de pædagogiske fag og praktikken opnå en fagdidaktisk indsigt i sine linjefag, der kvalificerer til at begrunde og forstå undervisningen og løsningen af andre læreropgaver i forhold til folkeskolens formål, til skolefagets eget formål og til væsentlige træk i samfundsudviklingen samt til den enkelte elevs behov, forudsætninger og udviklingsmuligheder og -betingelser.

Disse mål mener jeg må opnås i undervisningsmøder, studier og studiegruppemøder centreret om et velbegrunderet indhold. Et indhold som sammenhængende studeres i den treklange bekendtgørelsen beskrev. En sammenhæng mellem de pædagogiske fag, undervisningsfagene og praktikken (praksis i skolerne) En sammenhæng og en treklange som ikke beskrives og ikke længere er mulig at skabe i læreruddannelsen fra 2012

Underviserens visioner

Undervisningens og studierne indhold, form og organisering må udvikles i samarbejde mellem studerende og undervisere og må have til hensigt at udvikle den kommende lærers muligheder for at udøve et professionelt skøn og gode handlinger i undervisningen og over for eleverne.

Undervisning og studier må skabe mulighed for at skabe og udvikle personlige relationer sammenhænge og fordybelse samt forståelse af de paradokser, der er og kan være i lærerens arbejde.

Paradokser som: Vision/ betingelser, demokrati/ oplysning og (professionel) viden; teori/ praksis, profession og person, personlig integritet/fællesskab

Forudsætningen herfor er at vi som undervisere i, udviklere af og forskere i og om læreruddannelsen selv har og skaber muligheder for at udøve kritisk og demokratisk begrundet dømmekraft i professionelle skøn.

En sådan uddannelse er kendetegnet ved:

1. Treklangen pædagogik, undervisningsfag og praktik i en sammenhæng/ samspil. Spiralprincippet
2. Forholdet praksis og teori, vision og virkelighed, uddannelse og profession er centralt. Udvikles gennem erfarings- og videnbaseret samarbejde med skolen. Og på baggrund af mange læreruddanneres egen praksiserfaring som skolelærere.
3. Fordybelse, kontinuitet og progression. Koncentreret om lærerfaglige problemstillinger
4. Særlig viden og erfaring med "god undervisning". "God undervisning" som det væsentligste indhold.
5. God undervisning tager sit afsæt i:
 - demokrati og deltagelse
 - kritik og vision
 - undersøgende fællesskabalt sammen om et relevant og velbegrundet indhold
6. Undervisning som deltagelse i en vidensbaseret og -centreret samtale
7. Didaktisk trekant som undervisningens grundmodel
8. Videnskabelig tilgang: iagttagelse, beskrivelse, analyse, teoretisk refleksion, forståelse, handling

Formålet med læreruddannelsen kan beskrives på mange måder. Jeg beskriver det således for de lærerstuderende: Læreruddannelsen må skabe betingelser for det ligeværdige møde, hvor underviseren kan udtrykke sin begrundede vision om læreruddannelsen. Min vision lyder:

Formålet er at I som studerende skaber forudsætninger for at blive "gode (nok) lærere" i et demokratisk dannelsesperspektiv og virke som sådan i en fortsat udviklingsproces.

I skal udvikle indsigt og analyseredskaber til at forstå lærerarbejdets muligheder, betydninger og betingelser. I skal kunne udtrykke, forholde jer til og handle i relation til: Hvad I vil som lærere og hvad I kan som lærere. Hvad I ved. Hvad I skal og hvad I gør. I må via studier i praksis og teori tilegne jer og udvikle de nødvendige kompetencer, viden og færdigheder

Læreren må vide noget om, hvorfor vi har skole og på baggrund af denne viden skabe en vished om hvad han/hun selv vil med sin undervisning.

Læreren må vide noget om hvad der er god undervisning og hvorledes læreren kan planlægge, gennemføre og evaluere god undervisning.

Læreren må I sin undervisning skabe muligheder for samtalen om et relevant indhold.

Studerende har udtrykt deres anerkendelse af vores visioner²:

”Hej undervisere på Campus C. Jeg vil med Axel Honneth i hånden give jer lidt feedback tilbage: Tak for at I leverer super god, varieret, lærerig og velforberedt undervisning til os studerende hver dag!

Lad os håbe på, at der komme en aftale igennem OK18-forhandlingerne.

Tak for dem I er.”

Fra Lærerstuderendes Landskreds Aarhus.

De studerende viser med deres ordvalg en grundlæggende forståelse af undervisningens grundlag:

Forberedelse, gennemførelse og evaluering.

Betingelser samt analyser og forståelser heraf

- Formelle visioner om formål i bekendtgørelse og studieordninger med som tidligere beskrevet sammenholdt med:

:

- Evaluering *”Desuden er det aftalt parallelt med uddannelsens første optag at igangsætte en evaluering af kompetencemål som styringsredskab og faglig løftestang for læreruddannelsen.”* (Den 1. juni 2012 AFTALETEKST, Reform af læreruddannelsen, UFM)

Dette har medført to typer af evalueringer. Den igangværende der består af tre delrapporter udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut og som forventes afsluttet ultimo 2018.

Den anden evaluering udkom i marts 2016.

Denne evaluering er udarbejdet for Styrelsen for Videregående Uddannelser og udarbejdet af

Teknologisk Institut Analyse og Erhvervsfremme, Teknologiparken, 8000 Aarhus C
(www.teknologisk). Marts 2016

Kompetencemålsstyringskæden fungerer

Overordnet bekræfter evalueringen, at professionshøjskolerne har lykkedes med at implementere den politiske beslutning om at indføre kompetencemål som grundlag for styring af læreruddannelsen. Evalueringen viser, at styringskæden grundlæggende fungerer. Således udgør kompetencemålene i bekendtgørelsen et styringsgrundlag, der systematisk udmøntes gennem alle led – lige fra de nationale faggruppers modulbeskrivelser og sektorens fælles studieordninger til de

^{2 2} De forskellige kredse fra Lærerstuderendes Landskreds sendte støtteerklæringer til deres undervisere i forbindelse med OK 18. Her er den vi fik i VIA

lokale studieordningers modulbeskrivelser og den enkelte undervisers planlægning og gennemførelse af undervisningen.

På uddannelsesstederne opleves kompetencemålene og modulbeskrivelserne at fungere som et detaljeret styringsgrundlag, der gør det muligt for ledelsen at tydeliggøre kravene til undervisernes planlægning og gennemførelse af undervisningen og at følge op på dem. Kompetencemålsstyringen opleves at give udfordringer for at skabe helhed i undervisningsfagene

Evalueringen viser, at styringskædens aktører gennemgående vurderer kompetencemålene som et positivt styringsredskab, der tydeliggør, hvad de studerende skal kunne som færdiguddannede i folkeskolen.

Udfordringen ved kompetencemål opleves i styringskæden primært at være, hvordan der skabes helhed mellem kompetencemålene og de moduler, som fagene opdeles i. Denne udfordring opleves på både nationalt niveau og lokalt på institutionsniveau. De nationale faggrupper, som udformede de nationale modulbeskrivelser, oplevede det som en grundlæggende udfordring at skulle tænke i kompetencer og ikke i fagets indholdsmæssige struktur. En udfordring herunder er at opdele det fagfaglige indhold i fagene i afgrænsede moduler, formulere videns- og færdighedsmål og at relatere dem til kompetencemålene. En række fagdidaktiske og pædagogiske kompetencemål opleves at være relevante i alle moduler, og derfor kan det være vanskeligt at undgå gentagelser, hvor de samme kompetencemål går igen på tværs af modulerne.

På institutionsniveau opleves det, at opdelingen af fagene i korte moduler er en udfordring i relation til at skabe en helhed inden for fagene. Det er en generel opfattelse blandt underviserne, at professionshøjskolernes ledelsers beslutning om at modulerne af planlægningsmæssige hensyn skal kunne tages i en vilkårlig rækkefølge giver store udfordringer for muligheden for at skabe sammenhæng i den enkelte studerendes forløb

Det fatale og centrale er at man konkludere at kompetencemålstyringen fungerer. Styringen af den enkelte underviser og styringen af hvad de studerende lærer fungerer. Læreruddannelsen fra 2013 har succesfuldt implementeret en Top Downstyring fra det politiske lag gennem ledelseshierakierne i de koncerner som UC'erne er og hvor læreruddannelsen befinder sig.

Ministre og rektorer har fået et godt redskab til at detailstyre undervisere og studerende.

Det er et autoritært system der ikke passer til demokratisk dannelsesidealer og praksis.

Helt i overensstemmelse med dette styringskoncept, styrkes ledelsesniveauerne i læreruddannelsen, på bekostning af underviseres og studerendes indflydelse. Nu leder lederne virkelig. Og de øverste ledere leder dem der er under. Styringskæden fungerer.

Helt i denne ånd og på baggrund af evalueringerne af læreruddannelsen, har samtlige undervisere været indkaldt til regionale møder, hvor rektorer vil fortælle hvad der er god læreruddannelse, og

hvad vi som undervisere skal gøre for at gennemføre ledelsens visioner eller snarere strategiske og taktiske planer. Her tale om

Ledelsens ledelse

REFORMEN FRA 2013 VIRKER – LAD OS FORTSÆTTE UDVIKLINGEN

Således stod der i invitationen til mødet.

*Topstyret ledelsesarrangement med præsentation af Rektorkollegiets publikation: HANDLEPLAN TIL EN BEDRE LÆRERUDDANNELSE - 10 ambitioner skal skabe en bedre læreruddannelse
Regionalt arbejds møde UC Nordjylland og VIA University College*

Tid: mandag den 16. april 2018 fra 10 til 16. Sted: Læreruddannelsen i Skive, Dalgas alle 20, 7800 Skive

mødet havde følgende program:

9.00-10.00 Morgenmad

10.00-10.15 Velkomst ved rektor Lene Augusta Jørgensen og rektor Harald Mikkelsen

10.15-11.00 Det politiske landskab og perspektiver på læreruddannelsen ved formand for

Danske Professionshøjskoler Stefan Hermann

11.00-11.15 Pause

11.15-12.00 Handleplan med 10 ambitioner for læreruddannelsen ved

formand for Uddannelsespolitisk Udvalg i Danske Professionshøjskoler Camilla

Wang

12.00-13.00 Frokost

*13.00-14.00 Keynote oplæg: Ungdomskultur og generation Z's betydning for uddannelserne
v. generationsforsker Tanja Hall, Fremtidsfabrikken*

14.00-14.10 Introduktion til workshops ved formand for LNN Lis Madsen

14.10-14.20 Gå til workshops

14.30-15.35 Workshops om de 10 ambitioner – hvordan får vi ambitionerne til at leve i

læreruddannelsen? Der vil være kage og kaffe i workshoppen

14.30-15.35 Gå tilbage fra workshops

15.45-16.00 Afrunding ved Lene Augusta Jørgensen, Harald Mikkelsen, Stefan Hermann og Camilla Wang.

Fire rektorer og formanden for ledernetværket fortalte os 300 undervisere og mellemledere hvad det hele gik ud på. I 30 minutter under meget kontrollerede former kunne vi så drøfte hvorledes vi kunne støtte ledelsens ambitioner.

Sluttelig blev der takket for de konstruktive drøftelser.

Der blev rejst kritik af dette fra salen. Det blev høfligt modtaget. Man havde endog forståelse for synspunkterne, men det var jo ikke det. der var på dagsordenen

Og hvad fik vi at vide, hvad fortæller ledelsernes rapport: REFORMEN FRA 2013 VIRKER

– LAD OS FORTSÆTTE UDVIKLINGEN

Reformen af læreruddannelsen har allerede her efter første gennemløb ført til markante forbedringer på en række områder. Optaget har været stigende siden 2013, ansøgernes karaktergennemsnit er steget, praktikken er styrket, nærheden til skolerne er øget, og de studerendes faglige niveau er løftet målt på deres karakterer gennem uddannelsen.

Der er generelt tilfredshed hos aftagerne i kommunerne med det større fokus på lærernes undervisningskompetence og den tættere kontakt til folkeskolen.

Læreruddannelsen understøttes i dag i langt højere grad end tidligere af dansk og international forskning.

Det sker blandt andet med afsæt i den ret og pligt til at lave praksisnær og anvendelsesorienteret forskning, som professionshøjskolerne fik i 2013 – samme år som reformen af læreruddannelsen. Professionshøjskolerne har omfattende formaliserede samarbejder med danske og internationale universiteter. Der er i øjeblikket mere end 50 forskningsprojekter i gang vedrørende folkeskole og læreruddannelse med deltagelse af professionshøjskoler, forskningsinstitutioner og universiteter.

Selvom der er skabt gode resultater, er der stadig et uudnyttet potentiale til en endnu bedre læreruddannelse inden for den nuværende fireårige ramme på professionshøjskolerne.

Mine kolleger og jeg fra Århus brugte en arbejdsdag på 10 timer på denne seance. Der var på ingen måde lagt op til en drøftelse af og en kritisk drøftelse af de problemer og didaktiske mangler, der er i den nuværende uddannelse.

Kritik

Hele grundproblemet i den nuværende læreruddannelse og i udviklingen og ledelsen af den, det sidste blandt andet demonstreret ved der refererede møde, er afdemokratisering og deprofessionalisering af lærerne, via en devaluering af underviserbegrebet og nedprioritering af pædagogik til fordel for et effektivt outcome-læringsbegreb både i selve læreruddannelsens struktur og indhold og i den hierarkiske organisering, den indgår i.

Undervisere og studerende inddrages ikke, vi bliver bogstaveligt talt sat uden for døren, mens ledelsen og dens udpegede eksperter tænker de store tanker. Så bliver vi inddraget i den såkaldte implementeringsfase.

Forestillingen om at undervisere, studerende og elever skal styres nu via kompetencemål er en grundlæggende forkert tilgang, om ønsket er en god og professionel lærer, der fungerer i et demokratisk samfund med oplyste borgere.

Læreruddannelse i konkurrencestaten

Skematisk kunne det i forhold til diskussionen om velfærdsstat og konkurrencestat (startet af Ove Kai Pedersens bog : Konkurrencestaten) opstilles således

Demokratisk dannelsesideal	Konkurrencestatskrav
Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet	Lad dig styre og styr dig selv
læring og dannelse udfoldes i studier og samtaler	Styring
Fordybelse og nysgerrighed	"Moduliseringshop" og "tjek af" systemer i målsystemer
Aktiv deltager og medudvikler af uddannelse og uddannelsesinstitution	Implementator af ledelsens strategiplaner underlagt en hierarkisk koncerndrift på markedslignende betingelser

Handlemuligheder en ny start

Det er blandt andet på denne baggrund vi har indkaldt til denne konference. Der er brug for vores kritik og visioner. Der er brug for en demokratisk professionalismisme.

Jeg vil slutte med et citat fra stormødet i frederecia den 22 marts 2018.09.06 Her var 10000 tillidsrepræsentanter for ansatte i den offentlige sektor samlet til møde, for at kæmpe for en ordentlig overenskomst. Ordentlige og gode arbejdsopgaver og arbejdsbetingelser.

Her sagde formanden for FOA ,Dennis Christensen følgende:

“Når vi engang i fremtiden kigger tilbage på denne historiske begivenhed, vil vi se, at det var det tidspunkt, hvor de offentligt ansatte stod op imod den situation, hvor de ansattes faglighed blev forsøgt erstattet af arbejdsgivernes ledelsesret. Der skal være plads til vores faglighed. Det er det, det handler om,”

Det er det vi gør med denne konference

Vi tror og håber på at vi er fremme ved en ny start. Der skal arbejdes og pustes til gløderne.

De øvrige oplægsholdere vil fra hvert deres perspektiv, som de vil udfolde, med hver deres store indsigt i, viden om samt forståelse af god læreruddannelse, en indsigt og forståelse opnået gennem lang tids arbejde i og om skolen og læreruddannelse, yderligere problematisere den nuværende uddannelse.

Oplæg der kan hjælpe os til at forstå visioner og betingelser for læreruddannelsen - dens hensigt, mål, indhold, form og organisering.

Oplæg der kan give os en bedre baggrund for at handle og skabe en ny start for en god læreruddannelse.

GOD KONFERENCEDAG

Professor Karen Borgnakke

Findes læreruddannelsens videnskabelige baggrund?

Her refereret og citeret fra Karens slides.

Karens oplæg tog udgangspunkt i to vægtige og vigtige artikler, Karen Borgnakke: *'Har lærerfagligheden en baggrundsvidenskab?'* Gjallerhorn 2014 og Pædagogik, almenpædagogik, fagdidaktik, i *Pedagogikkens sprog- Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap*, Gyldendal Akademiske 2017.

Karen rettede i udgangspunktet opmærksomheden mod trendsættende paradigmer og uddannelsespolitiske krav gennem de sidste 40-50 år:

- Det projektpædagogiske paradigme (1970'erne)
- Læringsparadigmet (2000'erne), og
- Paradigmet uddannelse og samfund (2010'erne)

og lagde op til diskussion af behovet for et paradigmeskifte med kritisk distance til læringsparadigmet eller læringsudbytte-paradigmet, som i høj grad aktuelt sætter dagsordenen med fokus på:

Læringsparadigmet

- Læringsmål og -effekter styret af læringsmål og måling af udbyttet
- Relateret til Bologna-processen: mobilitet, harmonisering, Bachelor og Master niveauerne, målstyret som Outcome-based education

- Fokuseret på studieordninger og beskrivelser af læringsudbyttet via opdeling og skelnen mellem Viden, færdigheder og kompetencer.

“Klare mål” og afstemning af forholdet mellem undervisning og præstation, test og eksamen.

Yderligere gennemgang af læringsparadigmet, se Karen Borgnakke (2011) *Et universitet er et sted der forsker i alt, undtagen i sig selv og sin egen virksomhed*, Det Humanistiske fakultet, Københavns Universitet.:15-20

Bekendtgørelsen om læreruddannelsen

Karen slog indledningsvis fast, at hendes analyser af de officielle dokumenter og professionshøjskolernes hjemmesider vedrørende læreruddannelsen - love, bekendtgørelser, studieordninger og semesterplaner godt nok tegner omridset af policyniveauets billede af den professionelle lærer, men fagligt set er det en uskarp profil. I de officielle dokumenter svinger terminologien mellem hverdagsprog og fagsprog. Formuleringer af kompetenceområder og moduler skifter mellem temaer, emner, kode-/modeord, faste vendinger og henvisninger til videnskab. Der er huller i teksten og fravær af fagprofessionelle teorier og begreber, især i beskrivelsen af 'lærernes grundfaglighed', det nærmeste uddannelsen kommer i forhold til et pædagogisk fundament. (Borgnakke i Gjallerhorn 2012 og i Pedagogikkens sprog 2017).

Kompetencemål for 'lærernes grundfaglighed' i læreruddannelsen

Lærerens grundfaglighed er ét fagområde, som består af to hovedområder med henholdsvis fire og et kompetencemål:

Pædagogik og lærerfaglighed

Kompetenceområde 1: Elevens læring og udvikling

Kompetenceområde 2: Almen undervisningskompetence

Kompetenceområde 3: Specialpædagogik

Kompetenceområde 4: Undervisning af tosprogede elever

Kompetenceområde 1: Elevens læring og udvikling omhandler elevens læring og udvikling i sociale relationer i skolen.

Kompetencemål: Den studerende kan alene og i samarbejde med andre skabe fællesskaber og facilitere elevens læring og udvikling, lede læreprocesser, der tilgodeser udvikling af individuelle, sociale og kommunikative kompetencer samt konflikthåndtering i mangfoldige sociale sammenhænge.

Kompetenceområde 2: Almen undervisningskompetence omhandler rammerne for skolens undervisning, inkluderende læringsmiljøer og undervisningsdifferentiering, klasseledelse, læremidlers didaktiske potentialer, samarbejde mellem kolleger, ressourcepersoner, skole og hjem samt forskningsmetodiske forudsætninger for vurdering og anvendelse af forskningsresultater.

Kompetencemål: Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning i folkeskolen.

Kompetenceområde 3: Specialpædagogik omhandler begrundet planlægning, gennemførelse og evaluering af særligt tilrettelagt undervisning af elever, der befinder sig i komplicerede læringsituationer.

Kompetencemål: Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle særligt tilrettelagt inkluderende undervisning for elever i komplicerede læringsituationer.

Kompetenceområde 4: Undervisning af tosprogede elever omhandler identifikation af andetsprogpædagogiske udfordringer i fagundervisning samt undervisning, som tilgodeser tosprogede elevers sproglige og faglige udvikling i det sprogligt mangfoldige klasserum.

Kompetencemål: Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning af tosprogede elever i et sprogligt mangfoldigt klasserum.

Almen dannelse. Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab (KLM)

Kompetenceområde: Almen dannelse (KLM) omhandler fortolkning af folkeskolens formål, udvikling af professionsetik samt håndtering af komplekse udfordringer i lærerarbejdet i et globaliseret samfund præget af kulturel, værdimæssig og religiøs mangfoldighed.

Kompetencemål: Den studerende kan forholde sig nuanceret og reflekteret til etiske, politiske, demokratiske og religiøse udfordringer, som er forbundet med undervisning, forældresamarbejde og skole i et globaliseret samfund.

Hvert kompetencemål er opdelt i en (lang) række færdigheds- og vidensmål.

En læsning af bekendtgørelsen afslører desuden ophobning og overbud. Her nogle eksempler:

”At søge, sortere og anvende praksis-, udviklings- og forskningsbaseret viden om ---

At forklare centrale metoder og modeller til kvalitetsudvikling af ---

At analysere og diskutere-----

At identificere, analysere og vurdere udvalgte -----.”

Kan de studerende alt dette og mere til ...har de virkelig LÆRT alt dette og kan det testes og måles?

Manglende fagtermer

Første hovedområde i 'fagområdet' 'lærernes grundfaglighed' hedder som nævnt: Pædagogik og lærerfaglighed. Man kunne derfor tro at pædagogik var videnskaben bag. Men det synes ikke at være tilfældet. For når pædagogik omtales i bekendtgørelsen og bilagene sker det associativt, som

sagt uden fagtermer og med uskarpe spring mellem emner. Fraværet af referencer til den pædagogiske forskningslitteratur og fagterminologi gør læreruddannelsens tilknytning til videnskabelig argumentation svag og vag.

Fagterminologien optræder først når vi kommer til 'undervisningsfagene'.

Skal fundamentet identificeres gennem bekendtgørelsen og bilagene er svaret på spørgsmålet om lærerfagligheden har en baggrundsvidenskab et 'nej'.

Læreruddannelsens stringens og fagterminologi øges dog betragteligt, når de enkelte undervisningsfag (dansk, matematik, billedkunst etc.) omtales. Men det løser ikke grundfaglighedsproblemet og det skærper diskrepansen til det ironiske.

Sammenligner man de to hovedområder, så har Kristendom og medborgerskab en højere grad af præcision end pædagogik.

Den nærmere analyse af præcisionsgraden skærper opmærksomheden på terminologien, men også på, hvornår der optræder reference til bærende skikkelser, teorier og begreber, og hvornår de ikke optræder. Dokumentanalyserne vidner om et foruroligende fravær. I beskrivelsen af lærernes grundfaglighed var reference til pædagogik som videnskab så fraværende, at ikke en eneste term fra den pædagogisk-didaktiske forskningslitteratur har vundet indpas.

I beskrivelsen af modulet om kristendom, livsoplysning og medborgerskab med fremhævelse af 'ideernes virkningshistorie fornemmes nødvendigheden af idéhistorie og en Ludwig Wittgenstein og Hans –Georg Gadamer anes som filosofisk baggrund. I pædagogikbeskrivelserne er der derimod ingen formuleringer, der med præcision peger på Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, John Dewey eller Wolfgang Klafki, for at nævne nogle af de skikkelser, der hidtil har været at finde bag beskrivelser af fagene pædagogik, didaktik (og psykologi). Analysen viser yderligere, at der heller ikke er termer der peger i retning af uddannelsessociologiske skikkelser eller samtidige nordiske forskere. Som sagt: *Svag og vag tilknytning til videnskabelig argumentation.*

Kritik af læringsudbytte paradigmet

Aktuelt tyder udviklingen på behov for kritisk distance til læringsudbytte- paradigmet.

Kritikpunkter:

- Blikket for undervisning og faglighed sløres,
- Fokusering på læringsudbytte og kompetence beskrivelser risikerer at være pseudo-konkrete,

Er der en vej ud og kan den kobles til teori/praksis-relationer og til professionslæring
Kritikken lægger op til at gentænke de to adskilte logikker, knyttet til

- 1) Viden/Fag/faglighed...
- 2) Uddannelse/Undervisning/læring

.... Og lægger op til en klarere konsekvensdraging og gentænkning af de vigtigste karakteristika for profession På vej mod en konkretisering er der grund til at

- genrejse fundamentale spørgsmål om professionslæringens egenart og læringskontekster. Spørgsmålene om hvordan læreprocesserne organiseres trænger nytænkning. Endelig er der grund til (igen) at vove at spørge til det basale:

Hvad kan man lære (og hvad kan man ikke lære)

...i henholdsvis den skolastiske og den praktiske kontekst?

Professionspædagogiske kontraster

Skolen



Praktikken

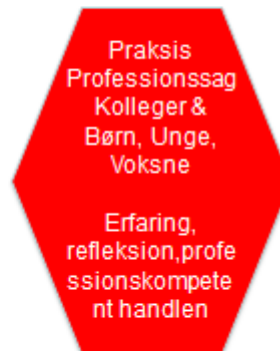


Nøglebegreberne kontrasteret forskellighed

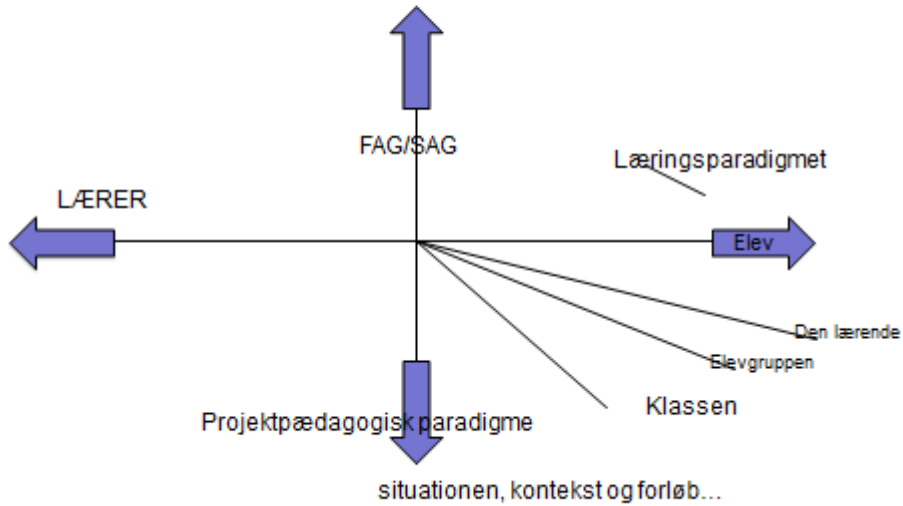
Skolefag



Praksis



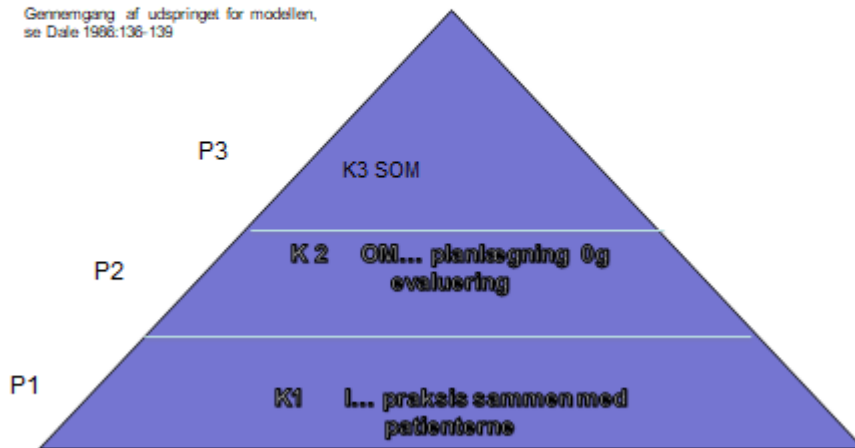
Skolastikkens og didaktikkens grundkomponenter



Yderligere beskrivelser se Borgnakke (red.) 2007:30-32

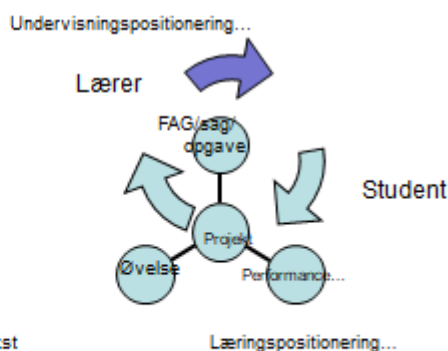
Professionelle refleksions- og kompetenceniveauer

Gennemgang af udspringet for modellen, se Dale 1988:136-139



Status & Perspektivering

- Professionslæring peger på nødvendigheden af en nyfortolkning af de klassiske dannelsesbegreber og betegnelser for life skills.
- Samtidig sker der en vægtforskydning mod læring og kreativitet og performance ...
- Med en tilsvarende vægtforskydning og bevægelse fra konventionel lærerorienteret undervisningskultur til studenterorientering og projektkultur
- Dynamikken og udfordringer udspiller sig derfor mellem undervisningspositioneringens Dannelse via Fag/sag/opgave og læringspositioneringens Livsferdigheder via Projekt/øvelse/performance



Den praktiske kontekst

Læringspositionering...

Karen Borgnakke Karen@comart.dk

Referencer

Borgnakke, K. (2005) *Læringsdiskurser og praktikker*, Akademisk Forlag.

Borgnakke, K. (red.) (2010): *Projektportalen/evalueringsportalen og Project ITAKA* (IT & Learning in Academia) project portal <http://pur.mef.ku.dk/itaka/>

Borgnakke, K. (2011) *Et universitet er et sted der forsker i alt, undtagen i sig selv og sin egen virksomhed*, Det Humanistiske fakultet, Københavns Universitet.

Borgnakke, K. (2014) *Vekselvirkninger og samspil – mellem teoretiske og kliniske studier i sygeplejerskeuddannelsen*, VIA Systeme

Borgnakke, K., Lyngsø A. (2014) *Going on- and offline: Following the course in the light of e-pedagogical concepts Networked Together: Designing Participatory Research in Online Ethnography* Paolo Landri, Andrea Maccarini, Rosanna De Rosa (Eds)

Borgnakke, K., Nielsen, C.S (2015) *Etnografiske studier i interprofessionalitet og forandringer af klassiske koncepter*, *Tidsskrift for professionsstudier*, Gjallerhorn nr. 20 <http://www.via.dk/om-via/presse/magasiner-tidsskrifter/gjallerhorn>

Borgnakke Karen(2017):PÆDAGOGIK,ALMEN PÆDAGOGIK,FAGDIDAKTIK i *Pedagogikkens sprog, kunnskapsformer i pedagogikvitenskap*, Gyldendal Akademiske

Borgnakke,K (2018): Lærefaglighed og didaktisering i T.S. Christensen et al(red):*Didaktik i udvikling*, (s.296-312), Klim

Dale, E.L. (1986) *Opdragelse fri fra 'Mor' og 'Far' – Pedagogikkens grundlag i det moderne samfund*, Gyldendal Norsk Forlag

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

Søndergaard, K. H., & Hasse, C. Eds. 2012. *Teknologiforståelse – på skoler og hospitaler*. Århus Universitetsforlag.K

Professor Emeritus Thyge Winther-Jensen

Undervisningens begrundelsesniveau

Undervisningens begrundelsesniveau underprioriteres i den nuværende uddannelse. Lærernes begrundelser for deres praksis og deres professionelle dømmekraft må ud over fagdidaktikken trække på almen didaktisk, psykologisk og pædagogisk viden som modvægt til evidensbaserede koncepter og teknikker.

Om pædagogik generelt vil jeg begynde med kort at slå fast, at jeg primært betragter pædagogik som et kultur- og dannelsesfag - ikke kun som et redskabsfag eller instrument til løsning af påtrængende samfundsopgaver. Det er det også, men det første er det primære.

Langt hen ad vejen er pædagogik i mine øjne et identitetsskabende dannelsesfag, der bringer den lærerstuderende i kontakt med den kultur, vi alle er en del af på en ny og for kommende lærere inspirerende måde. Grue Sørensen udtrykte det i sin tid på følgende måde:

”...lærere har brug for en pædagogisk orientering, der lader opdragelsen fremtræde som en kulturopgave, selv om denne orientering ikke i meget direkte og teknisk forstand er en brugspædagogik. Jeg mener ikke dermed, at denne sidste skal forsømmes, men den må ikke blive enerådende..”

Det er en opfattelse, som jeg deler, og som også får betydning for didaktikken, som jeg ser som et barn af pædagogikken. Mens pædagogikken lægger vægten på opdragelsen i bredeste forstand – både den intentionale og den immanente – så ligger tyngdepunktet i didaktikken på det vi kalder undervisning. Hvorfor ikke læring?

Skellet mellem pædagogik og didaktik er ikke skarpt. Herbarts begreb: opdragende undervisning, der i modsætning til en undervisning for ”erhvervets eller udkommets skyld eller som rent liebhaveri” har det til fælles med opdragelse, at de begge har dannelse som mål. ”For den opdragende undervisning er hovedsagen den åndelige virksomhed, den giver anledning til” (De pædagogiske fags grundlag og anvendelse, Århus Universitetsforlag 2017, s. 38, herefter PFGA).

Forholdet mellem undervisning og læring

Først lidt om selve begrebet. Undervisning er det, man kunne kalde et polymorft begreb. Det kan antage mange former, men tilsyneladende er det ikke muligt at pege på en bestemt handling, der er særegen for det at undervise. Det en lærer foretager sig, når der undervises, som fx at forklare, at instruere, at fortælle, at vise, at stille spørgsmål, at planlægge, at vejlede etc., er alle fremgangsmåder, der også forekommer i situationer, som ikke nødvendigvis har noget med undervisning at gøre. Det er også handlinger, som fx en sælger betjener sig af. Ingen af handlingerne gælder særskilt for undervisning. Det rejser derfor spørgsmålet om, hvad der så gør en handling til undervisning?

Alle definitioner på undervisning kæder naturligt nok undervisning sammen med læring

Det, der gør lærerens handlinger til undervisning er selve intentionen om at fremme en læring i form af kundskaber, forståelse, indsigt, kunnen etc. Skønt andre betjener sig af de samme virkemidler som læreren, så er det ikke desto mindre intentionen, den bagvedliggende hensigt om at fremme en læring, der gør det, læreren foretager sig, til undervisning.

Kan der være tale om undervisning, hvis der ikke har fundet en læring sted? (Didaktik, lærerfaglighed, skole og læring, Upress 2013, s.20, herefter kaldet DLSL.

Betoningen af intentionen indebærer, at der i princippet godt kan være undervist, uden at eleven behøver at have lært noget, selvom intentionen har været der. Svarer godt til, hvad mange lærere har oplevet ?

Men nogle definitioner stiller krav om, at der skal have fundet en læring sted, før det giver mening at tale om, at der er foregået en undervisning. Synspunktet blev især fremført af den amerikanske pædagog John Dewey (1859-1952). Hans barncentrerede udlægning førte til et skift i betoning fra undervisning til læring. Skiftet i betoning blev videreført af behavioristerne. (Skinner's artikel fra 1954."The Science of Learning and the Art of Teaching").

Hertil føjedes krav fra en europæisk reformpædagogik om at inddrage selvvirksomheds- og aktivitetsprincipper i undervisningen. Lærerrollen blev som følge heraf også en anden. Lærerens opgave blev nu at tilrettelægge læresituationer for eleverne i form af gruppearbejder, problemløsninger, projekter etc. Læreren som underviser blev erstattet af læreren som vejleder, ressourceperson, facilitator osv.

I Danmark introduceredes de reformpædagogiske principper i den såkaldte Blå Betænkning (1960). Det elevcentrerede kom fx til udtryk i kravet om, at

"læseplanerne bør lægges så nær hen til børnenes behov og forudsætninger som muligt. Denne tendens fører naturligt over i bestræbelserne for at anbringe børnene i meningsfulde situationer, så den formelle træning træder i baggrunden til fordel for en mere funktionel oplæring".

Sat på spidsen kan man sige, at Dewey og behavioristerne fratog læreren retten til at undervise.

Hvis undervisningen skal gives tilbage til læreren – og det mener jeg, den skal – så rækker Deweys metodeformalisme og behavioristernes målformuleringer ikke til, så må undervisningens kulturopgave, lærerens dannende indvielse i lærestoffet, stå i centrum.

Børn lærer af meget andet end undervisning, men i skolen bør den engagerede lærers undervisning og elevens indvielse i et lærestof, der åbner for nye perspektiver og sider af menneskelivet, være i højsædet. Det er al god undervisnings opgave eller intention at fremme en læren hos eleven, men det er en stor fejltagelse at tro, at hvis blot man taler om læring i en uendelighed, så løser alle læringsproblemer sig af sig selv.

Skolen som institution og lærerens autoritet og status står og falder med god undervisning, dvs. en undervisning der med læreren ved hånden indvier eleven i et perspektivrigt lærestof.

Didaktik versus curriculum

Ud over en styrkelse af det elevcentrerede synspunkt bidrog mødet med den amerikanske progressivisme til introduktion af den konkurrerende betegnelse curriculum i stedet for begrebet didaktik. Der er to versioner: den amerikanske og den engelske

Den amerikanske version går tilbage til Mauritz Johnson (1967) Han definerede et curriculum som ”a structured series of intended learning outcomes”, dvs. som en struktureret serie af tilsigtede læreresultater. Det er forestillingen om et program, ikke et pensum, der ligger bag denne definition. Det førte til øget opmærksomhed over for det ofte konstaterede misforhold mellem det intenderede og det rent faktisk lærte. Svaret til imødegåelse af misforholdet blev evaluering, helst i form af måling, og ikke blot som hidtil i form af prøver, eksaminer, karaktergivning etc, men nu også af lærere, kurser, uddannelser, ja, hele systemer. PISA kan ses som et udslag af denne betragtning.

Hvis man kan tale om en curriculummodel (CM) i modsætning til en didaktikmodel (DM), så er det tydeligt, at evaluering er et langt mere fremtrædende træk i CM end i DM. CM er desuden mere læringsorienteret, mens didaktikmodellen er mere undervisningsorienteret. CM er mere metodeorienteret, mens DM er mere indholdsorienteret. CM er mere evidensorienteret, mens DM er mere dannelsesorienteret. (DLSL, s. 230 og PFGA s. 39). Peter Mortimers rapport fra 2000. hævdede i øvrigt, at den danske skole ikke har nogen evalueringskultur.

Den engelske version af curriculum er mærkeligt nok ikke slået igennem herhjemme. Hvorfor mon? Den er ellers langt mere dannelsesorienteret. Den taler om indvielse i bestemte vidensformer som forudsætning for dannelse. Den passer egentlig langt bedre ind i dansk didaktisk tradition end den amerikanske curriculumudgave, se fx R. S. Peters: ”Education as initiation” (1963).

Pædagogik og didaktik

Hvad jeg har sagt indtil nu hviler på forestillingen om, at pædagogik sammen med didaktik udgør et samlet fagområde, der altid har udgjort grundlaget i dansk læreruddannelse – det identitetsskabende grundlag for den professionelle lærer. Et univers, som den studerende skal indvies i.

I mere end 200 år har fagområdet spillet en betydelig rolle som undervisningsfag i læreruddannelserne og manifesterede sig allerede fra midten af 1800-tallet i årene efter den første

læreruddannelseslov i 1818 i en tradition, der kom til udtryk gennem en række skelsættende lærebøger af G. P. Brammer, Sofus Heegaard og Oscar Hansen

G. P. Brammer (1801-84), blev forfatter til den første originale fremstilling på dansk: *Lærebog i Didactic og Pædagogik udarbejdet især med Hensyn til det danske Almueskolevæsen*, 1838) Målgruppen var seminarieforstanderne snarere end de studerende. Bogen var toneangivende for undervisningen i pædagogik og didaktik i et halvt århundrede.

Sofus Heegaard (1835-84) var professor i filosofi ved Københavns Universitet. Hans lærebog: *En Fremstilling af Pædagogikken tillige med et Omrids af dens Historie* (1880) blev karakteriseret som både ”lærd og letlæst” og henvendte sig i lige så høj grad til de studerende som til forstanderne. Også den fandt udstrakt anvendelse.

Dr. phil. Oscar Hansens *Opdragelseslære* (1898) henvendte sig hovedsageligt til de studerende.

Om betydningen af didaktiske kundskaber hed det i den første danske lærebog i didaktik, Brammers fra 1838:

”...thi den, som handler uden Theorie, handler uden Bevidsthed om, hvad han gjør, hvorfor han gjør det saaledes, og i hvilken Forbindelse hans Gjærning staar med Andres. Indbegrebet af de Færdigheder, som ere nødvendige for at udføre Didactikkens regler kaldes Undervisningskunst... Vel kan en Lærer stræbe ved Hjælp af Erfaring efterhaanden selv at danne sig en Underviisningstheorie; men det vil være en Uvidenhed om, hvor vanskelig en Sag det er at undervise, samt en ubeskeden Tillid til sine egne Evner, om han ej vil benytte sig af den Skat af Andres Eftertanke og Erfaring, som er nedlagt i Didactikken. Denne Ligegyldighed ville også røbe Mangel paa Kjærlighed til sine Elever, thi paa deres Bekostning skulde hans Erfarenhed vindes”.

Både Heegaards og Oscar Hansens fremstillinger bar præg af, at psykologien som videnskab nu var begyndt at melde sig på banen. Den psykologi, de betjente sig af, byggede på en opdeling af bevidsthedslivet i forstand, følelse og vilje.

De tre nævnte klassiske lærebøger vidner om, at samlede pædagogiske fremstillinger med indhold, der afspejlede vilkår og samfundsudvikling, forholdsvis hurtigt blev taget op til overvejelser i årene efter den første læreruddannelseslov i 1818.

Som et nyere eksempel på en fremstilling, som jeg mener hører hjemme i kongerækken af klassiske danske fremstillinger, vil jeg nævne Grue-Sørensens *Almen pædagogik* fra 1972 sammen med hans *Opdragelsens historie*.

Med summen af det hidtil sagte i baghovedet om pædagogik som et identitetsskabende kultur- og dannelsesfag, der har noget at byde ind med, som man ikke kan få andre steder, som et fag, der bygger på en tradition, der rækker et par århundreder tilbage i tiden, og som et fag, der formodes at træne, instruere og oplære den fremtidige lærer til at reflektere over dannelses- og undervisningsspørgsmål, var det noget af et chok at stifte bekendtskab med det bureaukratiske monster, Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (2013).

Kommentarer til bekendtgørelsen 2013

Bekendtgørelsens mere konkrete angivelser af uddannelsens mål og indhold består i opremsninger side op og side ned af vidensmål-færdighedsmåls-skemaer for alle uddannelsens kompetenceområder.

Det der virker mest overraskende er

- 1) den styrke kompetencetænkningen er slået igennem med,
- 2) at ”lærerens grundfaglighed” betegnes som et fag, og
- 3) at pædagogik og pædagogisk teori glimrer ved sin fraværelse.

1. Hvor skal vi så finde oprindelsen til kompetencetænkningen?

Efter alt at dømme er kompetencetænkningen fostret på amerikanske universiteter og derfra via internationale organisationer (UNESCO, OECD, EU) realiseret af nationale regeringer og myndigheder i form af nationale kompetenceregnskaber og har efterhånden slået rod i alle danske uddannelser, herunder læreruddannelsen.

I 1996 afgav Den Internationale Kommission om Uddannelse i det 21 århundrede, der havde den tidligere formand for EU-kommissionen Jacques Delors som formand (1985-95), en ny rapport til UNESCO med titlen Learning: The Treasure Within. Her blev begrebet læring livet igennem omtalt som ”samfundets pusslag” (the heartbeat of society). Rapporten opregnede fire ”søjler” som grundlag for uddannelserne: 1) learning to live together, som rapporten lagde særlig vægt på (sammenhængskraften), 2) learning to know, 3) learning to do og 4) learning to be. (s. 22-24).

Af særlig interesse i denne sammenhæng er afsnittet ”From skill to competence” under omtalen af søjlen learning to do. På grund af ”den stigende betydning af viden og information som faktorer i produktionssystemerne” beskrives de traditionelle, erhvervsmæssige færdigheder (”occupational skills”) som forældede.

I dag er kravet fra arbejdsgiverside de såkaldte ”higher skills”. I stedet for færdigheder, som er snævert relateret til praktisk know-how, går arbejdsgivernes efterspørgsel i dag på competence, som er ”et miks, særegent for det enkelte individ, af både færdighed i den strenge betydning af ordet, erhvervet gennem teknisk og faglig uddannelse, samt af social adfærd, af anlæg for teamwork og af initiativ og parathed til at vove” (s. 89).

I rapporten knyttes videnssamfund, uddannelse og competence sammen. Bedre blev det ikke af, at OECD overtog ideerne og underlagde dem en vidensøkonomi, der kædede uddannelse nært sammen med arbejdsmarkedet. Det egentlige gennembrud for OECD’s vedkommende skete ligeledes i 1996 – samme år som Delors rapporten udkom. Fra da af begyndte OECD i stigende grad at sætte sit præg på uddannelsespolitikken, specielt i de vestlige lande.

Den nye forståelse var baseret på en filosofi, der anså uddannelse som en investering i ”human capital”. Fra UNESCO og OECD fandt begrebet i år 2000 vej til EU’s uddannelsespolitik, der kulminerede i Lissabonerklæringen i 2000, der gjorde uddannelse til et vigtigt instrument for

beskæftigelses- og arbejdsmarkedspolitikken, idet den ifølge sit nye, strategiske mål sigtede mod at gøre EU til den mest konkurrencedygtige og dynamiske vidensbaserede økonomi i verden, en økonomi der kan skabe en holdbar vækst med flere og bedre job og større social samhørighed (afsnit 5). Som det er fremgået, er den udvikling, der blev sat i gang af UNESCO i 1996 (Delorsrapporten), fulgt op af OECD i 1996 (Paris) og af EU i 2000 (Lissabon), senere fulgt op på nationalt plan.

Og her står vi så i dag, hvor den udvikling, jeg netop har beskrevet, er endt i en karikeret udgave. Det karikerede består i den 100 % gennemførte sammenkædning af viden og kunnen: Hvis de studerende har hørt eller læst noget om børns udvikling, er de i stand til at støtte børns udvikling! Den bagvedliggende behavioristiske tankegang ses af, at viden optræder som stimulus (S) og kunnen som respons (R), og at man ikke interesserer sig stort for, hvad der kommer imellem:

Bag kompetencetænkningen synes der også at ligge en vrangforestilling om, at viden ikke alene kan, men også at det kun er viden, som – helst direkte – kan omsættes i en kunnen eller i en praksisrelevant færdighed, der er noget værd. Tankegangen kommer til udtryk i det politiske aftaleskrift, der ligger til grund for bekendtgørelsen.

Hvis alle de beskrevne kompetenceområder skal nås, kan tilegnelsen næppe undgå at blive andet end overfladisk. Samtidig skal den fordybelse og indsigt i et mangesidigt, men ofte modsigelsesfyldt teoretisk grundlag, der burde være målet, nu udmøntes i umiddelbart praksisrelevante færdigheder, som den studerende siges at skulle ”kunne” efter endt uddannelse.

Men vi ved jo, at det ofte tager flere år at tilegne sig praktiske færdigheder i at undervise, og mon ikke praktikken er et bedre grundlag for forberedelse af de færdigheder end en postuleret en-til-en-korrespondance mellem vidensmål og færdighedsmål (mellem teori og praksis)?

Når bekendtgørelsen antager, at der er direkte sammenhæng mellem vidensmål og færdighedsmål, frakender man begge områder, dvs. pædagogisk teori og pædagogisk praksis, deres egen værdi, og det kan vise sig at være til skade for tilegnelse af både det teoretiske og det praktiske. Den stramme forbindelse, som bekendtgørelsen lægger op til, risikerer at føre til overdreven instrumentaliserings af det teoretiske indhold og til halvfordøjet akademisering af den praktiske side.

2. Lærerens grundfaglighed omtales som et ”fag”

...men det er et ”fag”, som ingen tidligere har hørt om! Det forekommer ikke andre steder end i denne bekendtgørelse. Det optræder ikke i international sammenhæng, og det forekommer heller ikke i biblioteksmæssig sammenhæng. Måske er det tænkt som en provinsiel tværfaglig nyskabelse, men da det fremtræder uden forankring i de fag og faglige traditioner, der ellers tegner området, risikerer det at blive en midlertidig holdeplads for dagsaktuelle emner, iklædt pseudopædagogisk sprogbrug, som bekendtgørelsen i øvrigt vrimler med.

Med muligheden for løbende at ændre indholdet, som skiftet fra lov til bekendtgørelse baner vejen for, er der tillige fare for, at ”faget” kommer til at fungere som en svingdør for ind- og udgående emner uden langtidsholdbar værdi.

3. Pædagogik og pædagogisk teori glimrer ved sin fraværelse.

En tredje ting, der undrer, er det næsten totale fravær af pædagogik og pædagogisk teori. Den del af pædagogikken, der omhandler didaktik, søges ganske vist tilgodeset i kompetenceområde 2, og det optræder også i forbindelse med fagdidaktik. Men gennemgående er det forbløffende, så lavt det pædagogiske (og psykologiske) fagområdes egenverdi som teoretisk fag og som kultur- og dannelsesfag vurderes. Det reduceres in absurdum til instrument og redskab i udvikling af, hvad der i øjeblikket skønnes at trænge sig på, som fx at ”udvikle læringsrum”, ”skabe fællesskaber”, ”facilitere udviklingsstøttende relationer”, ”facilitere interaktions- og læreprocesser”, ”kunne anvende kommunikative rammesætninger”, ”lede så inklusion og socialiseringsprocesser optimeres” osv. Indpakningen af alle de gode hensigter og mål i et uklart, floskelpræget sprog, der mest af alt minder om en gang varm luft blottet for faglighed, må få læseren til at undre sig over, at ordet ”pædagogik” overhovedet tages i brug som fx i sammenstillingen ”Pædagogik og lærerfaglighed”, når fagets teoretiske indhold i øvrigt glimrer ved sit fravær.

Med den nye bekendtgørelse har man virkelig fjernet sig meget fra, hvad der før hørte under fag som psykologi, pædagogik og undervisningslære. Dels er disse fag helt forsvundet som fag eller emner i bekendtgørelsens opstilling af mål (og indhold), dels er den faglige sammenhæng derved gået tabt gennem overgangen fra faglige indholdsbeskrivelser til usammenhængende kompetencer”.

Man må jo spørge, hvad skal lærerne have at stå imod med, når kommunalbestyrelsesmedlemmer på stribe falder for alle mulige mere eller mindre fidusløsninger som fx BOOST, SKUB, PALS eller hvad de nu hedder, men som lærerne – i form af en række handleanvisninger - får til opgave at implementere.

Behovet for ny samling om grundlaget for undervisning

Man kan jo så spørge, om vi – fagets udøvere – selv bærer en del af skylden for, at faget befinder sig i den tilstand det gør. Man kan i hvert fald sige, at faget har været præget af meget stor omskiftelighed gennem de senere år. En af årsagerne til det kunne være det forhold, at pædagogik og didaktik er sammensatte fagområder og derfor afhængige af støtte fra (de empiriske) hjælpevidenskaber(ne), som psykologi og sociologi.

Det er kendetegnende for støtte- og hjælpevidenskaberne, at de bidrager med værdifuld viden om forskellige iagttagelige fænomener. Psykologien fremsætter fx empirisk begrundede teorier om læring, om motivation, om intelligens, om børns udvikling osv. For sociologiens vedkommende rettes opmærksomheden i stedet mod teorier om sociale roller, om den sociale baggrunds betydning for indlæring og motivation, om opdelingen af samfundet i socialgrupper og deres betydning for uddannelsen, om skole og social mobilitet mv.

Men hypoteser og undersøgelser har en tendens til at slå over i teorier eller synspunkter, fordi observation af en eller anden sammenhæng mellem to eller flere fænomener ofte fører til krav om, at der uden videre bør handles på en bestemt måde. Anderledes sagt: Et ’er’ bliver til et ’bør’. – Der er eksempler nok at tage af. Men når observationerne skal omsættes til et ”bør” i praksis, skal de indgå i en langt større sammenhæng end den, observationerne oprindeligt blev til i. Derfor kommer de ofte til kort. Mængden af specialiserede teorier ”om”, der hurtigt omsættes til pædagogiske

teorier ”for”, har sammen med kompetencetænkningen atomiseret den pædagogiske teori i en sådan grad, at ingen ved, hvor den befinder sig, eller om den overhovedet eksisterer mere, således som Læreruddannelsesbekendtgørelsen synes at forudsætte, at den ikke gør.

Ikke underligt at der er opstået et behov for at få samling på det hele igen. Om det er muligt midt i omskifteligheden og atomiseringen af faget at nå til enighed om en substans, som det giver mening at bygge undervisningen på? Måske har vi som fagets udøvere forsømt at stå for denne samling.

Pædagogik er nok et sammensat, men, for mig at se, også et selvstændigt forskningsområde i det omfang, det formår at fremstå med en egen relativ stabil og moderesistent kerne midt i de mange pålagte opgaver og de mange forskelligartede teorier. Forudsætningen for, at en sådan kerne kan være virksom i et ”gavnligt samkvem” med andre videnskaber er, at fagets egne udøvere bevidstgøres om fagets egenart.

I de fire klassiske fremstillinger - Brammer, Heegaed, Oscar Hansen og Grue-Sørensen - sker det gennem fagets idehistorie og gennem systematikken. Fx siger Oscar Hansen i en mindre artikel, *Pædagogisk Teori og Filosofi* fra 1921:

”Begge Fag (dvs. filosofi og pædagogik) forudsætter en historisk Behandling ved siden af den snævrere systematiske ... Pædagogikkens Historie baner Vej for den pædagogiske Tænkning ligesom Filosofiens for den filosofiske, og den opsummerer tillige i Oversigtsform de væsentlige Træk ved en Periode, hvorved den virker samlende og helhedsdannende og betoner derved sit nøje Slægtskab med Teorien, for hvem det brudstykkeagtige altid repræsenterer det lidet eller dårligt bearbejdede”.

Revision af læreruddannelsen

Følgende principper bør lægges til grund for en revision af Læreruddannelsesbekendtgørelsen:

- at erstatte kompetencetænkningens usammenhængende vidensmål, der synes at satse ensidigt på den umiddelbare brugsværdi og en pseudokunnen til at løse udefra kommende problemer, med et mere slidstækt og mere langtidsholdart fagligt indhold.
- at sætte de pædagogiske fag fri til at fungere på egne faglige præmisser.
- at drage omsorg for en ligeværdig inddragelse af resultater fra såvel humanistisk som empirisk forskning.
- at udvikle forståelse for det, der ikke kan træffes videnskabelig afgørelse om, nemlig værdigrundlaget for pædagogisk-didaktiske handlinger.
- at give plads til at overveje og vurdere de forskelle i uddannelsestradition, der aktuelt og historisk lægges til grund for pædagogisk handlinger.
- at bibringe den studerende forståelse for didaktik som en specialiseret disciplin i et bredere pædagogisk-psykologisk fagområde.
- at sammenligne flere didaktiske helhedssyn og modeller
- at lægge op til et effektivt samspil mellem almen didaktik og fagdidaktik

- i praktikken at afvise illusionen om en direkte sammenhæng mellem teori og praksis og i stedet at betragte den som en præliminær træning og øvelse i en kunst, som det kan tage år at erhverve sig.

Principperne er nærmere beskrevet i *De pædagogiske fags grundlag og anvendelse*, Århus Universitetsforlag 2017. Bogen kan i øvrigt med fordel læses sammen med oplægget, da mange af tankerne i oplægget er uddybet i bogen. Det samme gælder om et par af kapitlerne i *Didaktik, lærerfaglighed, skole og læring*, Upress 2013,

Johannes Adamsen og Benedikte Vilslev Petersen

Modulisering af læreruddannelsen som løsning?

Under denne overskrift angreb Johannes og Benedikte spørgsmålet fra to forskellige vinkler.

Johannes Adamsen

Modulisering – hvad kan og gør den

Læreruddannelsen fra 2013 er under revision, og vel med mulighed for ændringer, måske endda med håb om forandringer til det bedre. I den sammenhæng har UC'ernes rektorer nedsat en 'taskforce' til at se på sagen. Deres rapport er nu kommet og kan findes på Læreruddannelsens Ledernetværks hjemmeside. Til slut i rapporten kommer de med en såkaldt SWOT-analyse, der skal se på styrker og svagheder, muligheder og trusler. Angående modulisering siges følgende som styrke: "Modulisering giver bedre mulighed for meritgivning for dele af fag og for internationalisering"; og som svaghed: "Moduliseringen udfordrer sammenhæng og progression i uddannelsen, da studerende ikke læser modulerne i samme rækkefølge. Udfordringerne manifesterer sig forskelligt på små og store udbudssteder. Moduliseringen udfordrer relationen mellem underviser og studerende."

Fraset det ikke just træffende valg at kalde en forringelse for en 'udfordring', så er det vel tomt at sige at moduliseringen giver bedre mulighed for meritgivning og for internationalisering – for det var hele hensigten. Men er det undersøgt?

Desuden fremgår modulisering ikke igen under 'muligheder' og 'trusler' – hvorfor mon ikke?

Herimod skal gøres gældende:

1. Modulisering har sin rod i den såkaldte Bologna-proces fra 1999 og det fælleseuropæiske ønske om at skabe et fælles område for forbedret uddannelse (i reel konkurrence med især

USA's universiteter), kaldet European Higher Education Area, der ikke kun er EU, men hele Europa, faktisk inkl. Tyrkiet, Rusland og Kasakhstan.

Det skulle bl.a. skaffe større konkurrence, ensartethed, mobilitet af studerende og sammenlignelighed. Til det formål skulle uddannelserne i hele området tilstræbe – NB! Det er overvejende fælles ikke-bindende hensigtserklæringer, trods forsøg på overvågning af processen siden 2010 – førnævnte ting, og et væsentligt middel var den via modulisering større internationalisering.

Områdets 'møntfod', der skulle gøre sammenligning lettere, blev udarbejdet som et mål for de studerendes arbejdsbelastning, angivet som en tænkt normalindsats, målt som ETCS (European Credit Transfer System), dvs. en tænkt normalstuderendes rimelig indsats angives som 60 ETCS årligt, og modulerne skulle sættes derefter. (Sammenligningen med møntfod er ikke tilfældigt, for de studerendes forstillede arbejdsindsats er netop formal, hvorved det trælse spørgsmål om indhold, form og mål kunne forbigås.)

2. Denne proces blev udiskuteret indført i læreruddannelsen – i regi af LU07's følgegruppes rapport – under overskriften 'Internationalisering'. Altså skulle en overvejende national uddannelse indordnes under et europæisk regime, og det på et tidspunkt hvor der var massiv kritik af samme.
3. Problemet er at den ønskede internationalisering er udeblevet, til gengæld er den nationale mobilitet i flere lande paradoksalt nok stilnet, idet modulernes stofmæssige tæthed og deres indbyrdes sammenhæng skaber et pres for de studerende, hvorfor de mange gange ikke tør misse noget ved at være – mobile.
4. Mange, især universitetsuddannelser, opdager at netop et enhedsrum, dannet efter amerikansk forbillede og mønster og orienteret efter slutmål, ikke fjerner studiernes historiske, nationale og regionale bindinger og traditioner, hvorfor deres lyst til studier andre steder støder på betydelige vanskeligheder ved tilbagekomst til alma mater.
5. Dertil kommer en betydelig bureaukratisering, som – fx i danske professionshøjskoler – ikke nær står mål med den håbede gevinst.
6. Ud over at vanskeliggøre eller nærmest hindre en fornuftig relation mellem lærer og studerende (som nævnt i rapporten), så udfordrer, dvs. tenderer til at ophæve, moduleringen tillige forholdet mellem forskning og undervisning (hvad der i vores regi bare gør konstruktionen med FoU endnu skrøbeligere).
7. Det er udbredt i de internationale undersøgelser at betvivle hele konstruktionen. Og den tyske filosof Julian Nida-Rümelin konkluderer ganske enkelt at Bologna-processen er mislykket!

På den baggrund forstår man ikke helt den noget administrative tilgang til emnet som fremstilles i taskforcens rapport.

I det mindste kunne man mere offensivt spørge til muligheden for at udnytte spændet 10-20 ETCS bedre. Det ville gøre mange ting meget enklere, hvorimod ulemperne ikke springer i øjnene.

I stedet for på uhensigtsmæssige områder at ville 'gå til kanten af konventionerne', så kunne det være skønt om man politisk set til en afveksling ville spørge om uddannelsessektorens 'overimplementering' af Bologna-processen ikke skulle gentænkes, i.e. rulles tilbage.

Benedikte Vilslev Petersen

Modulisering understøtter ikke intentionerne i LU13

Benediktes oplæg, der handlede om moduleringen og kompetencemålsstyringen af læreruddannelsens indhold, påpegede misforholdet mellem uddannelsesreformens intentioner og reformens faktiske realisering.

I kombination med nedskæringerne i undervisningstilbuddet til de studerende har moduleringen svækket muligheden for faglig fordybelse, ligesom uddannelsens dannelsesdimension overskygges af instrumentalistiske kompetencemål for de enkelte moduler.

Uddannelsesstrukturen og moduleringen opsplitter desuden indholdet i mindre dele uden indre sammenhæng og progression.

Aftaleforliget bag læreuddannelsesreformen 2013 taler om

... en fagligt stærkere og mere attraktiv læreruddannelse, der matcher folkeskolens behov, er gennemsyret af almen dannelse og hæver barren for de lærere, der skal løfte morgendagens folkeskole

Der skal stilles højere krav... De nye kompetencemål vil blive udformet, så de afspejler højere krav til, hvad de studerende skal kunne – først og fremmest i dybden (beherskelsesniveau), men også i bredden (vidensområder).

Høje mål og høje ambitioner, men mange oplever at der er grund til skepsis, når realiteten er, at et af det professionelle lærerarbejdes grundforudsætninger, dyb indsigt i pædagogiske, didaktiske og pædagogisk psykologiske teoridannelser gennem studier i fagene pædagogik, almen didaktik og psykologi i uddannelsen fra 2013 er erstattet af fagområdet Lærernes grundfaglighed.

Fagområdet består af to hovedområder og fem kompetenceområder (BEK nr. 1068):

1. Pædagogik og lærerfaglighed

- Elevens læring og udvikling
- Undervisningskendskab og -kompetencer, herunder almen didaktik og it som pædagogisk redskab
- Specialpædagogik*
- Undervisning af tosprogede elever*

2. Almen dannelse

- Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab.

I aftaleforliget udgjorde specialpædagogik og undervisning af tosprogede elever kun ét kompetenceområde, men udvides til to selvstændige områder i den endelige bekendtgørelsestekst.

Fagområdet er beskrevet ved sine formål præget af fremskrivninger af de resultater de studerende vil opnå. Disse ønskværdige formål adskiller sig ikke i princippet fra de formål, som altid har været gældende for læreruddannelsen. Når vi vælger at stille spørgsmålstejn ved formuleringerne skal det ses i lyset af de betingelser, der gives for at realisere dem. Det vender jeg tilbage til.

1. Pædagogik og lærerfaglighed

Pædagogik og lærerfaglighed har som formål at udvikle de studerendes generelle viden og kompetence som undervisere og gøre dem i stand til at fungere i skolens virkelighed. Dermed får lærerne fortsat generel undervisningskompetence i folkeskolen.

De færdiguddannede lærere skal kunne give eleverne lyst til at lære mere samt udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi mv., jf. folkeskolens formål.

Fagområdet skal selvstændigt og gennem koblinger med undervisningsfagene bidrage til at udvikle de studerendes professionsrettede viden og kompetencer. Det sker gennem udvikling af de studerendes lærerfaglighed, der omfatter viden om og kompetence i skolens praksis og kapacitet til at kunne forholde sig reflektivt til viden og kompetence om skolens praksis og rammerne for denne.

2. Almen dannelse

De færdiguddannede lærere skal være i stand til at understøtte folkeskolens overordnede formål om at forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre; fremme elevens alsidige udvikling og gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie og give dem forståelse for andre lande og kulturer.

Temaet "Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab" er derfor en del af lærernes grundfaglighed. Ligesom det gælder for de øvrige fagområder, vil også kravene til kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab blive skærpet i forhold til i dag.

Den ny læreruddannelse opbygges af fire grunddele i alt 240 ECTS point, hvoraf fagområdet Lærernes grundfaglighed udgør 60-80 ECTS point:

- Undervisningsfag: 120-140 ECTS
- Lærernes grundfaglighed: 60-80 ECT
- Praktik: 30 ECTS
- Bachelorprojekt: 10-20 ECTS.

Den ny læreruddannelse er opbygget af moduler, der leder hen mod eksamen i de forskellige kompetencemål... Begrundelserne for moduleringen lyder:

Modulisering indebærer flere fordele: der vil blive lettere adgang til samlæsning og udveksling med andre uddannelser og institutionstyper - samt internationalt. Desuden bliver der bedre muligheder dels for regionale toninger, dels for efteruddannelse.

Professionshøjskolerne får samtidig en opgave i at sikre sammenhæng og faglig progression i de forløb eller "fagpakker", som tilrettelægges for de studerende.

Kompetencemålene for de fire kompetenceområder i Pædagogik og lærerfaglighed lyder som følger:

1) Pædagogik og lærerfaglighed

- a) **Elevers læring og udvikling:** Den studerende kan alene og i samarbejde med andre skabe fællesskaber og facilitere elevers læring og udvikling, lede læreprocesser, der tilgodeser udvikling af individuelle, sociale og kommunikative kompetencer samt konflikthåndtering i mangfoldige sociale sammenhænge.
- b) **Almen undervisningskompetence:** Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning i folkeskolen.
- c) **Specialpædagogik:** Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle særligt tilrettelagt inkluderende undervisning for elever i komplicerede læringssituationer.
- d) **Undervisning af tosprogede elever:** Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning af tosprogede elever i et sprogligt mangfoldigt klasserum.

2) Almen dannelse /Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab:

Den studerende kan forholde sig nuanceret og reflekteret til etiske, politiske, demokratiske og religiøse udfordringer, som er forbundet med undervisning, forældresamarbejde og skole i et globaliseret samfund.

Under kompetencemålene er beskrevet færdigheds- og vidensmål for hvert kompetenceområde, som indkredser forståelsen af området, men principielt og dermed ikke nødvendigvis bliver genstand for bedømmelsen. Her tæller kun kompetencemålene. De hidtidige erfaringer med kompetencemålsprøver tenderer til, at det (kognitive) taksonomiske niveau for 'forståelse' med god grund nedtones til fordel for 'straks' at gå til anvendelsesniveauet – men uden dybdegående analytisk tilgang og solid begrundelse for handlinger i skolens praksis, hvilket bestyrker vores problematisering af forholdet mellem vision og realitet .

En af visionerne bag reformen i 2013 lyder som sagt: Markant styrkelse af lærerens grundfaglighed?

Stage Petersen (2010) viser et fald i timetallet over tid for de tidligere tre selvstændige, pædagogiske fag: Pædagogik, Psykologi og Almen didaktik. Fra 54 ECTS point i 1992 til 33 ECTS point i 2007 – dvs. fra 11 ECTS pr. fag (jf. også EVA og DPU 2009 samt Hedegaard, Simonsen og Rasmussen 2010-2011).

Med læreruddannelsesbekendtgørelsen i 2013 øges lærerens pædagogiske, grundfaglige område til 60-80 ECTS-point, hvilket kan synes, som mere end en fordobling og dermed en markant styrkelse. Se dog oversigt nedenfor.

Indholdsmæssigt er fagområdet udvidet med to tidligere linjefag, Specialpædagogik og Dansk som andetsprog af et omfang på 36 ECTS point hver samt KLM, 17 ECTS point (EVA og DPU 2009). Udvidelsen og fastlæggelsen af de fem pædagogiske kompetenceområder fører således både kvantitativt og kvalitativt til en mere tvivlsom konklusion.

- Intet kompetencemål, afspejler direkte det tidligere fag, Pædagogik – ingen ECTS

- Psykologi spores i kompetenceområdet, Elevens læring og udvikling – typisk 10 ECTS
- Almen didaktik spores i kompetenceområdet, Almen undervisningskompetence – 10
- Specialpædagogik – 10
- Dansk som andetsprog spores i kompetenceområdet, Undervisning af tosprogede elever -10
- KLM spores i AD/KLM – 10

Vi skal lede efter de indholdsområder, som hidtil har defineret dansk læreruddannelse, hvilket understreger den formulerede risiko for tab af professionalitet, dvs. dybtgående analyser og velbegrundede handlinger i lærerarbejdet

Nedenstående skema viser, hvor meget de enkelte kompetenceområder er reduceret ift. bekendtgørelsen af 2007.

Kompetence-område	ECTS - fordeling LU 2013 (prototype)	Tidligere	Tidligere i alt	Prøve LU 2013/15	Prøve tidligere
(Pædagogik)		11	33	(Ingen)	Mdt. prøve
Elevens læring og udvikling	10	11		45 min mdt. prøve og 15 siders skr. opgave	Mdt. prøve
Almen undervisningskompetence	10	11			Mdt. prøve
Specialpædagogik	10	36 (ikke obl.)	36		Mdt. prøve pga. lodtrækning - 4 skr. produkter
Undervisning af tosprogede elever	10	36 (ikke obl.)	36	10 siders skr. prøve - intern	Både mdt. og skriftlig (6t) prøve
Almen dannelse/ KLM	10	17	17	30 min mdt. prøve og 5 s. skr. opgave	Mdt. prøve
Lokalt defineret – fx LG-BA-intromodul	10			Godkendelse (intern) af modul-gennemførelse	

- Der er forskelle fra professionshøjskole til professionshøjskole i forhold til, hvorvidt fagområdet udvides med de mulige 20 ECTS (jf. bekendtgørelsen), herunder hvorvidt der udbydes og vælges specialiserings- og valgmoduler inden for LG-fagområdet.

Uddannelsens struktur og opbygning, her med [eksempel på rammeplan, VIA, Aarhus - 2018-2019](#)

	Årgang 17							
Semesterstart	1.8.17	1.1.18	1.8.18	1.1.19	1.8.19	1.1.20	1.8.20	1.1.21
FAG OG MODULER	1. SEMESTER	2. SEMESTER	3. SEMESTER	4. SEMESTER	5. SEMESTER	6. SEMESTER	7. SEMESTER	8. SEMESTER
UV fag 1 (DA / MA / EN)	UV-fag1 modul 1	UV-fag1 modul 2	Specialiserings- modul		UV-fag1 modul 3 (kun DA og MA)	UV-fag1 modul 4 (kun DA og MA)		
					UV-fag1 modul 3a (EN ud)	UV-fag1 modul 3b (EN ind)		
UV fag 2			UV-fag2 modul 1	UV-fag2 modul 2	Specialiserings- modul	UV-fag2 modul 3		
UV fag 3 (ikke DA og MA)						UV-fag3 modul 1	UV-fag3 modul 2	UV-fag3 modul 3
UV fag 3 (kun DA og MA)					UV-fag3 modul 1 (kun DA og MA)	UV-fag3 modul 2 (kun DA og MA)	UV-fag3 modul 3 (kun DA og MA)	UV-fag3 modul 4 (kun DA og MA)
Lærereens grundfaglighed & Valgmodul	AD/KLM (5) Lærer i skolen	AD/KLM (5) Almen Undervisnings kompetence	Elevens læring og udvikling	Specialpædagogik	Valgmodul (ikke UV-fag3 DA/MA)		Undervisning af tosprogede (5)	Undervisning af tosprogede (5)
DTE og Bachelor							DTE (5)	Bachelor (15)
Praktik	Praktik (5)	Praktik (5)		Praktik			Praktik	
ECTS	30 ECTS	30 ECTS	30 ECTS	30 ECTS	30 ECTS	30 ECTS	30 ECTS	30 ECTS

10 ECTS pr. modul medmindre andet er angivet i parentes

kompetencemålsprøve

Moduliseringsstrukturen og det vilkår, at hvert modul pr definition kan gennemføres i vilkårlig rækkefølge, at hvert kompetenceområde skal afsluttes og evalueres efter et semester (hvilket af strukturelle årsager kan indebære at fagområdet afvikles på 9-11 uger), og hvor hvert kompetenceområde stort set varetages af skiftende undervisere, **synes at modarbejde både intentionerne med læreruddannelsesreformen og de af Professionshøjskolernes rektorkollegies nyligt formulerede 10 ambitioner for en 'bedre læreruddannelse'** (Rektorerne på professionshøjskolerne 2018).

Som jeg her har søgt at vise er det et meget åbent spørgsmål, hvorvidt moduleringen af læreruddannelsens indhold og uddannelsens struktur overhovedet gør det muligt at realisere intentionerne og visionerne med den nuværende læreruddannelse.

Referencer:

EVA og DPU (2009): *Komparativt studie af de nordiske læreruddannelser*. København: Nordisk Ministerråd.

Hedegaard, Simonsen og Rasmussen (2010-2011): *De pædagogiske fags rolle i læreruddannelsen – i et internationalt og komparativt perspektiv*. Aarhus: VIA University College.

Stage Petersen, Dorte (2010): *Rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser*. København: Nordisk Ministerråd.

Uddannelses- og forskningsministeriet, forligskredsen bag læreruddannelsen (2012): *Aftaletekst. Reform af læreruddannelsen*. <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laereruddannelsen/reform-af-laereruddannelsen.pdf>

Uddannelses- og forskningsministeriet (2015): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. BEK nr. 1068 08/09/2015
www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=174218

VIAUC, Aarhus (2017): Studieordning, institutionel del 2017 samt rammeplaner 2017-18.
<https://studienet.via.dk/sites/uddannelse/laerer/aarhus/vaerktoejer/Sider/default.aspx>
<https://studienet.via.dk/sites/uddannelse/Laerer/aarhus/vaerktoejer/Rammeplaner/Arkiv/Rammeplan%202017-2018.pdf>

Skoleleder Grethe Lindhardt Mortensen,

Hvad har skolen brug for at nyuddannede kan

Refereret og citeret med udgangspunkt i Grethes Power Point oplæg

”Lærerne skal kunne udvikle sig i jobbet gennem kritisk refleksion over egen praksis, gennem udfordrende samarbejde med kolleger, gennem involvering i udviklingsarbejde og efteruddannelse..” (Kirsten Krogh-Jespersen i oplægget til denne konference)

”Mit skolelederperspektiv på dette udsagn kommer blandt andet til udtryk ved:

Hvad vi skriver i jobopslag

Hvad vi spørger om til jobsamtalen

Hvad vi håber på og forventer, når den nyuddannede starter

Hvad vi håber på og forventer, når den nyuddannede er landet

Hvad vi udsætter vi den nyuddannede for

Hvordan vi understøtter den nyuddannede

Hvad skal den nyuddannede kunne klare

Hvad er det for en hverdag, der rammer

Hvad kalder alt dette på, hvad er der behov for at den nyuddannede ved, tænker, kan, magter.

Jobopslaget

Vi forventer, at du har en høj grad af faglighed, læringsledelses- og relationskompetencer, har en anerkendende tilgang til elever, forældre og kollegaer, ønsker at være med til at udvikle folkeskolen og et godt læringsmiljø, er reflekterende i forhold til egen praksis og i forhold til samarbejde med kolleger og er en god formidler i forhold til elever og forældre.

Vi kan tilbyde et godt arbejdsmiljø, en skole med tydelige værdier og visioner, fokus på udvikling såvel pædagogisk som fagligt, samarbejde og kompetenceudvikling i professionelle læringsfællesskaber og velfungerende afdelinger og prioritering af teamsamarbejde.

Jobsamtalen

I jobsamtalen spørger vi blandt andet til ansøgerens forståelse af, at skolen rummer forskellige interesser, som kalder på forskellige foki; Kollegaen, forælderen, lederen, eleven, loven, kommunalbestyrelsen – skolen

Et interessant spørgsmål: Hvad forventer du af dine kommende kolleger?

Hvad forventer og håber vi, når den nye lærer starter: Begejstring/drive/virkelyst, Realisme – ydmyghed , Selvbevidsthed/fagligt fundament.

Afstemte forventninger = en vis grad af forståelse af, hvad der skal til for at lykkes i jobbet.

Efter ansættelsen

Og når hun er landet: Commitment: Vilje og kompetence til at bruge sig selv som fagperson.

Hvad udsætter vi den nyuddannede for, hvad skal hun kunne klare: En meget stor arbejdsopgave, Et stort ansvar, Forventning om, at de klarer at stå for undervisningen fra dag et.

Hvad er det for en hverdag, der rammer: Et undervisningsmiljø hvor differentiering, motivation og inklusion er helt centrale opgaver, der skal håndteres.

Forældre, der er kritiske, kværulerende, urimelige, bekymrede, engagerede, taknemmelige.

Rammer givet af politikere, der mener meget – ved mindre? Kan fx ofte ikke skelne mellem læring og viden.

Professionelle læringsfællesskaber, En skole der skal udvikles.

Hvordan støtter vi?

Tutorordning

Teamsamarbejde

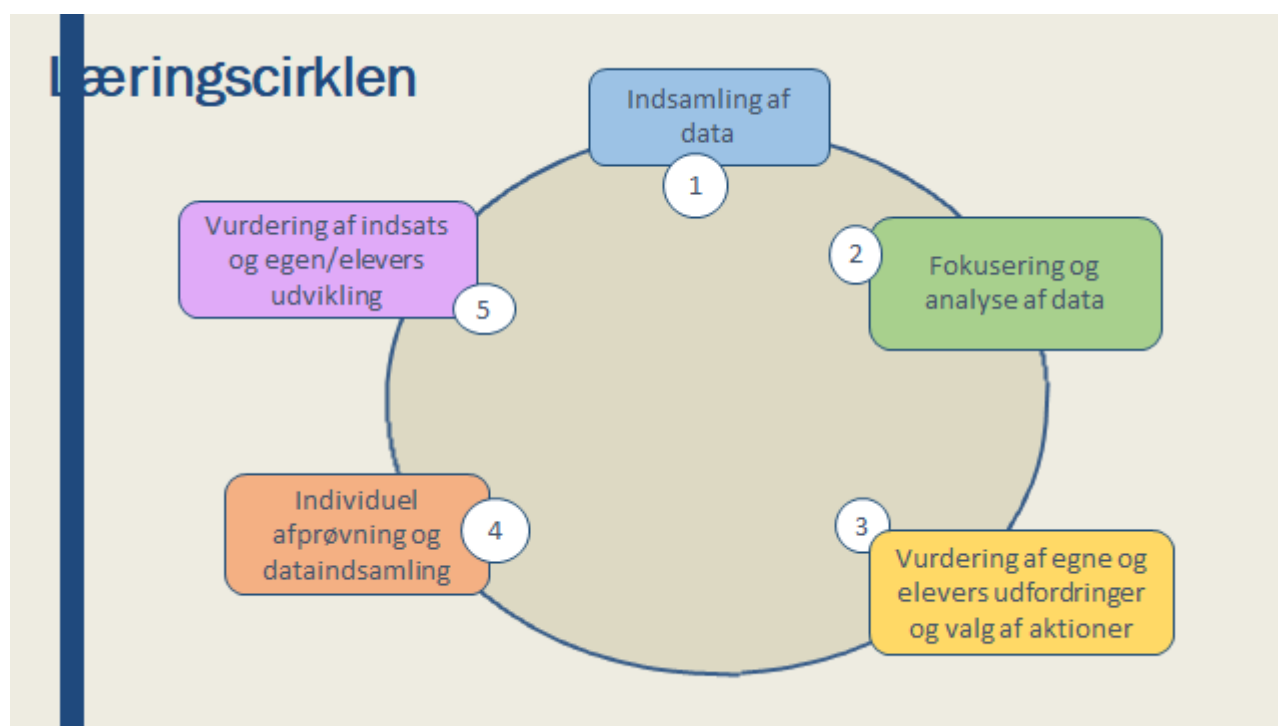
Kollegial sparring

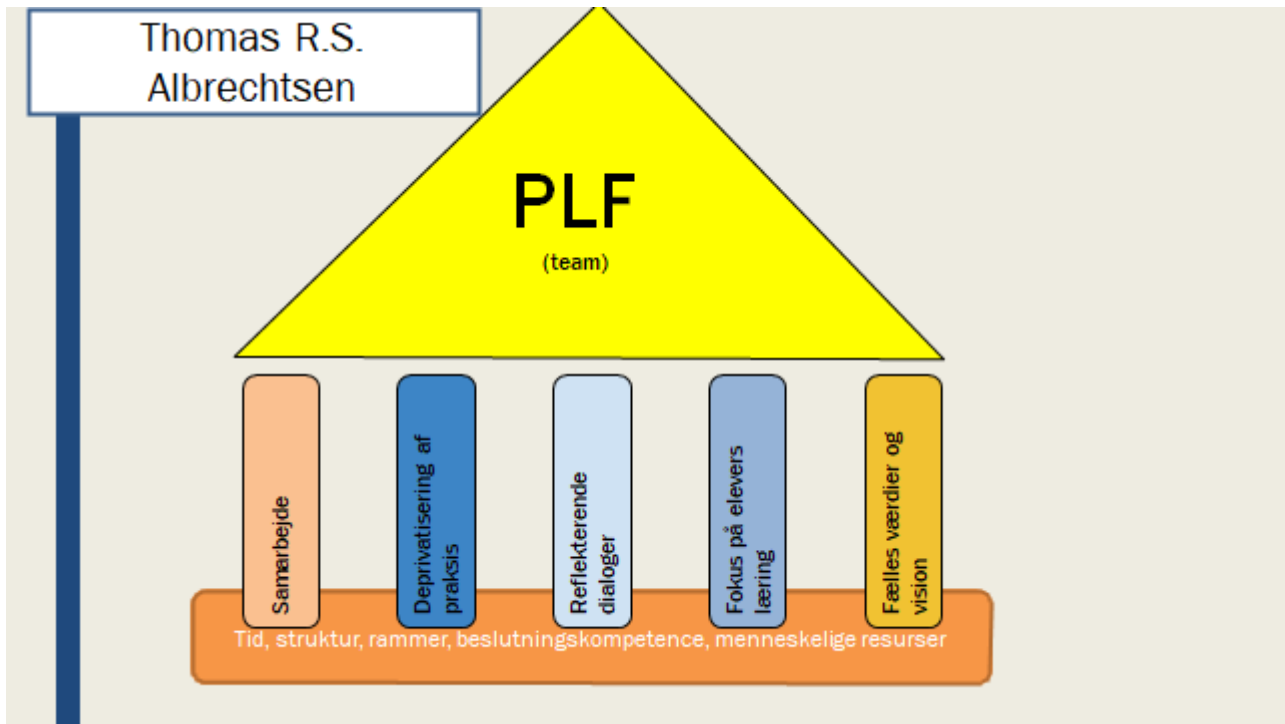
Deprivatiseret arbejdskultur

Professionelle læringsfællesskaber

Læringsamtaler

Skolebaseret efteruddannelse

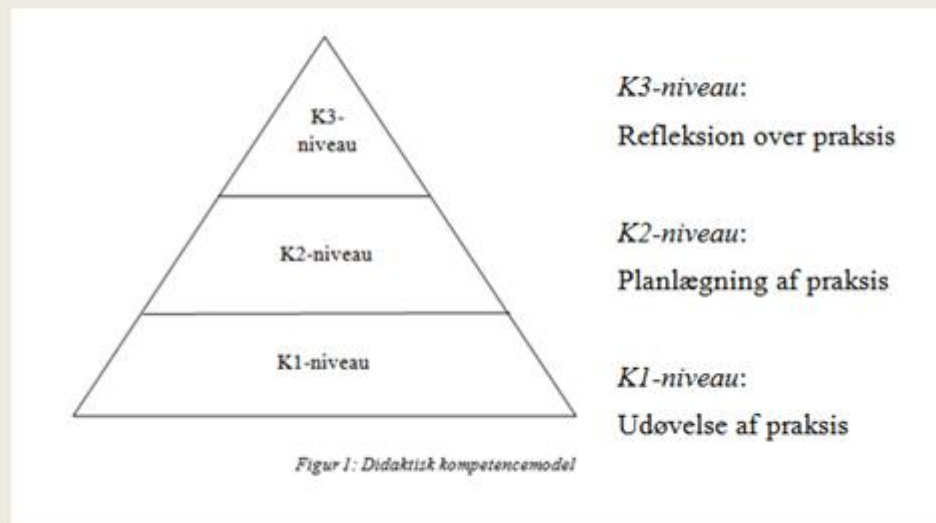




Modellerne illustrer pointerne i de efteruddannelsesforløb og udviklingsarbejder, som vi arbejder med på skolen.

Erling Lars Dales definition af den professionelle lærers kompetencer udgør et fælles begrebsapparat i de kollegiale drøftelser og samarbejde. Refleksion i og over praksis med henblik på at optimere elevernes læring gennem udvikling af undervisningen.

Erling Dales didaktiske kompetenceniveauer



På kompetenceniveau 1:

Klasseledelseskompetence

Relationskompetence

På kompetenceniveau 2:

Faglig viden

Didaktisk viden og kompetence

Pædagogisk og psykologisk tænkning/begrebsapparat

På kompetenceniveau 3:

Refleksionskompetence – (over praksis)

Fagligt begrebsapparat til brug for de professionelle drøftelser på skolen

Kompetence til at indgå i tværfaglig teamsamarbejde.

”Lærerne skal kunne udvikle sig i jobbet gennem kritisk refleksion over egen praksis, gennem udfordrende samarbejde med kolleger” (oplæg til konferencen)

Udfordring for vores ambitioner:

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

”Professionel dømmekraft og pædagogisk takt i varetagelse af arbejdet forsvinder og hermed også lærernes forudsætning for at bidrage til den løbende udvikling af skolen.”” Kompetencemålene er helt overvejende knyttet til lærerens praktiske gøremål i undervisningen her og nu”. (Citerer fra oplæg til konferencen)

”Mange kritiske publikationer og flere seminarers forsøgs- og udviklingsarbejder ændrede gennem 1970’erne og 1980’erne fagforståelsen, kulminerende i en udbredt tilslutning til Erling Dales udspil: Pedagogisk Profesjonalitet fra 1989 med fremstillingen af den professionelle lærers interagerende kompetencer på tre niveauer: Kompetencer til at gennemføre undervisningen med målrationalitet, kompetencer til at målsætte, planlægge og evaluere undervisningen og kompetencer til at kommunikere om grundlagsproblemer i pædagogikken, konstruere didaktisk teori og deltage i forskningspraksis samt analysere og vurdere forskningsresultater....især det tredje kompetenceniveau konstituerer professionel lærervirksomhed og perspektiverer kritisk de instrumentelle færdigheder.” (Kirsten Krogh-Jespersen 2017 s 3-4)

Hvor den kritiske analyse og vurdering af forskellige forskningsresultater og bud på ‘best practise’ i øvrigt skal komme fra, hvis lærerne ikke kan bidrage til den didaktiske forskning og erfaringsformidling i et kvalificeret fagsprog er desuden et åbent spørgsmål. (Kirsten Krogh-Jespersen 2017 s 13)

Det afgørende professionalitetskriterium, som det fx er beskrevet hos Dale i kompetenceniveau tre, kan ikke mere identificeres i læreruddannelsen. Man må frygte, at når den såkaldt evidensbaserede viden ikke slår til i den konkrete praksissituation har lærerne ikke et teoretisk begrebsapparat, med hvilket de nuanceret og indsigtfuldt kan beskrive og analysere problemet og tage stilling til relevansen af forskellige handlemuligheder.

Skoleleder Dan-Gjerrild Søgaard

Visioner for ’den gode lærer’

Oplægget er refereret og citeret med afsæt i Dans slides.

Dan præsenterede sine visioner for ’den gode lærer’, som han gerne vil ansætte på sin skole. Han understreger, at lærerne har verdens vigtigste og verdens bedste job, som næsten ikke er et arbejde, og at fokus i læreruddannelsen bør/skal være, at den kommende lærer: kan, tør og vil lærerarbejdet.

Om lærerne:

”Jeg har ansat 34 lærere i faste stillinger de seneste 4 år. De 15 har været

nyuddannede. ”De lærere jeg møder er vildt ambitiøse, frustrerede, klemte og fortravlede.”

”Jeg møder mismod og glæde, træthed og energi.”

”Jeg savner modstand, kritik, mod, lyst....”

Om ledelsens principper:

Dan leder skolen efter en række principper, som udfordrer aktuelle tendenser. Han siger:

”Hos os er ordet målstyring forbudt”. Vi taler om mål i forhold til den enkelte elev. Mål for arbejdet i fagene, sådan som lærere altid har gjort. Jeg siger: “Se i fælles mål ved årets start, og læg så det væk og gør det rigtige i forhold til den enkelte elev.

Der er alt for stort fokus på tests. Nationale tests, trivselsmålinger, mat. Tests, sprogtests, ordblindetests osv. Hvad med at læse sammen med eleverne i stedet for at basere undervisningen på tests.

Der bruges alt for meget tid på handleplaner for alt muligt i skolen. Det er relevant i forhold til samarbejdet omkring det enkelte barn, men så skal barnet/eleven være en del af udarbejdelsen. Det er da godt med gode resultater. Men fokus er blevet alt for stort, både generelt i samfundet og skolen, men i sær i forhold til den enkelte elev. Det er ødelæggende for læreprocesserne, der skal have tid og kun sjældent kan forceres.”

Om skolereformen generelt siger Dan:

”Jeg er tilhænger af meget af skolereformens indhold. Jeg er ikke tilhænger af 1400 timer til udskolings eleverne, der i vores tilfælde “bare” har fået mere pausetid.”

Om lærernes arbejdstid og tilstedeværelse::

”Vi arbejder med meningsfuldhed og tillid. Det meste kan aftales, så arbejdet udføres, hvor det giver bedst mening.

Det største problem med lærernes arbejdstid er komprimeringen, hvor vi før fik mere kvalitet ud af lærernes arbejdstid, når den ikke var så sammenpresset. Det stresser medarbejderne på denne måde. Der er generelt for meget fokus på tid og ikke på indhold

Lærerarbejdet er virkelig blevet et lønarbejde. Lærernes arbejde er blevet virkelig meget fagfokuseret, hvor linjefag har alt for stor betydning. Det er resultatfokuseret, undervisningsprocenter og karaktergennemsnit er i fokus.

Jeg savner pædagogisk, refleksion og fordybelse.

'Den gode lærer'

Og hvad vil jeg så gerne have af lærerne, når de kommer ud på skolen?

”At turde -

Mod til at være sårbar (modsat robust) og åben.

Mod til at ville lære - selvom man er voksen og klog.

Mod til at stå ved sine intentioner.

Mod til at møde børn og deres forældre i deres liv og situation.

Mod til at gøre det rigtige.

- FOKUSERING.... at ville noget,der er vigtigt. At have noget på hjerte.

Jeg efterspørger refleksion, der forholder sig til den enkelte lærers “væren” i verden.

Jeg spørger: Hvad vil du med dit arbejde her? Begrundelser!

Hvad er eleven optaget af? Kan læreren overhovedet høre eller se? (konkret og i overført betydning)

At gøre det rette i den konkrete situation.

Det gør en forskel

Er dette ikke bare almindeligheder?

Nej, det har i praksis betydning, hvordan vi taler og hvad vi siger, når vi taler.

Har vi fokus på eleven i læringsmiljøet eller har vi fokus på de målbare mål

Det handler også om at planlægge, så de bruger tid på det rigtige/vigtige -At kunne skabe sig overblik

At kunne træffe beslutninger (hurtigt) - ...og så lovligt som muligt. I det hele taget: FOKUSERING på de rette valg.

Det handler om at samarbejde. At arbejde kollaborativt med børn og voksne. At værdsætte input og dialog med børn og voksne-. At være reflekterende sammen. At være i gang med sin egen læreproces.

Vi møder hver dag på arbejde for at blive klogere og dygtigere.

Det handler også om DIGITAL FORSTÅELSE

Jeg gider ikke lærere, der er bange for stråler, jord eller mobiler. Bare en del af vores nyere omverden.

Vi er i en daglig og livslang læreproces - derfor er nysgerrighed også vigtigt.

Læreren er ikke den, der har bogen og viden længere - det er endegyldigt slut.

Og HURRA for det! Det burde give os et nyt perspektiv. Men hvad gør vi?

Begrundelser i fokus

Det kræver fokus på begrundelser.

Det er her vores fokus bør være

- også i læreruddannelsen.

Gruppedrøftelser

På konferencen blev der etableret grupper til drøftelser af dagens oplæg og temaer. Herunder følger en sammenskrivning af referater fra disse drøftelser.

Gruppedrøftelsernes pointer:

Pædagogisk og didaktisk teori

Inspireret af Karen Borgnakkes og Thyge Winther-Jensens oplæg understregede vi den absolutte nødvendighed af, at pædagogisk og didaktisk teori som afsæt for analyser af og refleksioner i og over undervisning igen får fylde i læreruddannelsen.

Karen Borgnakkes understregning af, at fraværet af referencer til den pædagogiske forskningslitteratur og fagterminologi gør læreruddannelsens tilknytning til videnskabelig argumentation svag og vag. Vi talte om at vi skal på et generobringstog i forhold til, hvad der er pædagogik og pædagogisk litteratur. Og at det er i dette felt vi kan finde mulighederne for at kvalificere de lærerstuderendes blik for hvad det vil sige at være lærer, at undervise, at arbejde pædagogisk. Det kunne blandt andet handle om i højere grad at inddrage noget af den gode nordiske pædagogiske forskningslitteratur, som kan kvalificere de lærerstuderendes arbejde med at studere og blive dygtige til at observere, analysere og forstå praksis. Måske skulle man insistere på en kanon indenfor pædagogik?

-Vi kunne tilslutte os de visioner, som Thyge har formuleret for en ny læreruddannelse, dels i sit oplæg på konferencen (se hans oplæg og dels i bogen Vejleskov og Winther-Jensen(2017): *De pædagogiske fags grundlag og anvendelse*, Aarhus Universitetsforlag.

Vi diskuterede argumenterne for, at pædagogik nødvendigvis må stå i centrum for en læreruddannelse, der må invitere de studerende til analyser af og dialog/refleksion over spørgsmålet – hvor skal vi hen (som skole og samfund), hvordan kommer vi (mon) derhen, hvilket indhold og hvilke midler må derfor præge skolen.

Et kritisk, analytisk blik på læreruddannelsen i alle dens aspekter må være på uddannelsens dagsorden for både læreruddannere og lærerstuderende – og har sit afsæt i pædagogikkens sprog- og begrebsunivers, gennem pædagogisk teori. Gennem pædagogiske analyser og refleksioner kan vi modvirke tunnelsyn på uddannelse og undervisning, og forberede de studerende til at indgå i analyser og drøftelser af – hvorfor holder vi skole og problematisere og diskutere forholdet mellem mål og midler i opdragelsen og undervisningen af børn og unge og hvad det kræver at tage ansvar for undervisning af børn.

Pædagogik må indeholde både filosofiske og videnskabelige perspektiver. Sproget og forestillingen om 1:1 er let tilgængelig og let at gribe til i en hektisk effektiviseret hverdag. Men det er en fejlslutning.

Lærerne skal være rustede til at samtale i kollegiet – på tværs af fag – om disse store, grundlæggende spørgsmål.

Læreruddannere i 'undervisningsfagene' er opmærksomme på behovet for, at de studerende som forudsætning for de fagdidaktiske studier har et pædagogisk og didaktiske begrebsapparat og sprog. Som Benner har udtrykt det: 'Hvis du vil vide noget om gulerødder er det en god ide at vide noget om grøntsager først. Det giver dig en større forståelse for gulerodens natur. Du kan omvendt ikke ophæve din viden om gulerødder til almen viden om grøntsager.' (Dietrich Benner, *Pædagogikkens fremtid*, Forelæsning DPU 2009)

Så både de almene læreropgaver og forståelse af opdragelsens, undervisningens og uddannelsens natur, udfordringer og implikationer og de specifikke undervisningsopgaver, hvad enten der er tale om specialpædagogik eller undervisning i skolens fagrække, må som fælles udgangspunkt og grundlag for samtale have pædagogikkens og didaktikkens begreber, sprog og videnproduktion.

En slidstærk og bæredygtig uddannelse

Vi vendte også det problem, at kompetencestyring i uddannelsen kan fastlåse de kommende lærere til en ukritisk videreføring af kompetencemålsstyring, læringsmåls- og 'learning outcome' styring i folkeskolen, således at en ond cirkel cementeres. Diverse pædagogiske koncepter rammen med jævne mellemrum folkeskolen. Det er i sig selv et problem, men hvis også læreruddannelsen med jævne mellemrum indrettes i forhold hertil er det helt galt. Læreruddannelsen bør være robust – slidstærk og bæredygtig så lærerne er rustede til at møde og om nødvendigt imødegå disse skiftende strømninger eller kæmpeølger, der skyller ind over skolen.

Forhold der er vigtige at forholde sig kritisk og pædagogisk tænkende til i læreruddannelsen:

- Form og indhold
- Styring og dialog
- Praksis og teori
- Analyse og fortolkning
- Videnskab, filosofi og normativitet

Begreber der er centrale og vigtige at få defineret og bevidstgjort:

- Læring
- Undervisning
- Faglighed
- Kompetence
- Dannelse

Moduliseringen

Modulordningen kan og bør kritiseres af mange grunde – manglende mulighed for progression og sammenhæng i de studerendes studier, korte, forhåndsdefinerede forløb, som er meget sårbare overfor 'forstyrrelser' af enhver art og derfor tenderer til meget stram styring, der ikke levner plads for refleksion over komplicerede problemstillinger, tvivl og problematiseringer.

Det er vigtigt at have for øje, at undervisning og uddannelse er relations-båret. Undervisning er et møde mellem nogen, der gerne vil lære nogen noget, og nogen der gerne vil lære noget af nogen. Relationer er vigtige for refleksion, men hvordan kan relationerne trives i en modulordning med evigt skiftende hold, gruppedannelser og lærere. Relationer lærer-studerende, studerende-studerende?

De Studerende understreger: Vi har få timer, manglende relationer og meget der skal opfyldes. Vi bliver ikke undervist i at tænke, så hvordan skal vi kunne undervise i det?

Der er ligeledes behov for at rydde op i upræcise, overbroderede temaer og emner, af alt muligt som uddannelsen skal 'sikre' og i stedet sætte fokus på det vigtigste. Modulisering er som en kop med en sådan hank, at den hverken kan drikkes af eller stables.

Alliancepartnere

Grupperne var løbende optaget af at diskutere, hvem der kunne være alliancepartnere i kampen for en ny og bæredygtig og slidsstærk læreruddannelse.

Hvordan får vi etableret flere vi'er, som kan prikke hul på det eksisterende for at sætte gang i en anden udvikling? Dette spørgsmål var en opsummering af en drøftelse om, at alle i systemet (LU) er meget snævert koncentrerede om sig selv og sit eget. De studerende bruger (som en nødvendighed sådan som uddannelsen er skruet sammen med moduleringen) alt for meget energi på fx at overskue deres deltagelse på mange hold, hvor de hvert sted skal etablere studiegrupper. Det nævnes også at det er problematisk, at de studerende ikke har nogle almene og sammenbindende fag at knytte undervisningsfag og praktik op på. Her mangler de tidligere specifikke fag i den pædagogiske faggruppe.

Vi skal lede efter sprækker og bruge mod til at skabe udvikling på trods. Men vi skal også fokusere på det uddannelsespolitiske. Hvordan kommer der dialog på tværs, mellem fx læreruddannelse og skole? Der er brug for at vi taler sammen om hvad der egentlig er god kvalitet i lærerarbejdet. Mange lærere er i tvivl om hvad det er de skal – de vil gerne gøre det de bliver bedt om, og samtidig er det de bliver bedt om (politisk) at lade være med at tænke selv. Det skaber et meget stort pædagogisk problem, fordi pædagogisk praksis og undervisning i høj grad handler om at vurdere og bruge egen dømmekraft til at skabe en god skole.

Vi vil pege på følgende mulige alliancepartnere - i absolut uprioriteret rækkefølge:

De faglige foreninger med tilknytning til folkeskole/læreruddannelse

Skolelederne

Universiteternes pædagogiske kræfter – bærere af både humanistisk og empirisk forskning og refleksion

Danmarks Lærerforening og Dansk Magisterforening

Lærerstuderendes landskreds

Forældre kredse

Og selvfølgelig politikere, hvis vi kan finde nogen der er åbne for dialog?

Vi forestiller os at vi kan inspirere til, at disse forskellige instanser vil lave en eller flere grupper, som vil være aktive sparringspartnere til os og hinanden, fx i forberedelse og gennemførelse af den næste konference/arbejdsseminar.

I det hele taget har vi brug for

- At generobre talerstolen med gode pædagogiske analyser og vurderinger.
- Flere foraer med mulighed for at mødes, nuancere, debattere, tænke og tale for bedre at kunne handle.

- At gøre brug af begrundelser, med baggrund i at ville noget.
- Samarbejde på tværs af de forskellige niveauer og institutioner (universiteter, VIA, skoler, studerende, undervisere, ledere, politikere).
- At kigge efter sprækker til udvidelse af horisonter

Opfølgning på konferencen

Denne rapport har formidlet oplæg og drøftelser fra konferencen i maj, Den skal desuden fungere som et kritisk afsæt for det videre arbejde med at samtale om og konkretisere visioner og ideer til udvikling af god læreruddannelse. Det blev meget tydeligt på konferencen, at der på tværs af forskning, læreruddannelse og skole opleves store problemer ved den nuværende læreruddannelse, problemer som kan genkendes på hele uddannelsesområdet, og som slår igennem i undervisningspraksis på både videregående uddannelser og på grundskoleniveau. Det betyder ikke, at kritikker og oplevelser i praksis er fuldstændig enslydende. Der er mange nuancer, og det er disse nuancer, der bør være drivkraften i det kommende samarbejde mellem SOPHIA og forskellige repræsentanter for læreruddannelse, grundskole og faglige organisationer. SOPHIA inviterer i løbet af efteråret 2018 til et arbejdsseminar med repræsentanter fra disse instanser, præcis information forventes offentliggjort i løbet af september. På dette seminar skal der arbejdes med skabelse af konkrete bud på 'god læreruddannelse' og sammenhængen mellem 'god læreruddannelse', 'god skole' og 'god undervisning'. Den første konference og nærværende rapport har givet rum og liv til kritikken, og med afsæt heri vil vi arbejde videre med ideer og konkrete bud på 'god læreruddannelse'. Det forventer vi bliver en spændende og frugtbar proces.

Marie Hyldgaard Kjeldsen fra SOPHIA står i spidsen for planlægningsgruppen, som desuden består af oplægsholdere og deltagere fra majkonferencen.