

At blive til som lærer i tre grundlæggende forskellige læreruddannelser

Kirsten Krogh-Jespersen, lektor emerita, kirstenkroghjespersen@gmail.com

Resumé

Læreruddannelsens rolle i indvielsen af de studerende til professionelt lærerarbejde undersøges og diskuteres i relation til de sidste ca. 60 års læreruddannelser. 1954-loven lagde vægt på læreren som formidler af faglig viden og opdrager til nyttig samfundsborger. Læreruddannelsen havde højskolepræg, men blev også omtalt som 'den fjerde gymnasieklasse', de lærerstuderende som elever og praktikken som øvelsessted (øvelsesskole). 1966-loven (samt ændringerne i 1991, 1997, 2006) lagde vægt på uddannelsens teoretiske fundering, med fagene pædagogik, didaktik og psykologi, og i linjefagsstudierne, som gennem hele uddannelsens levetid udfordrede forholdet mellem teori og praksis, både internt i uddannelsen og i forholdet til skolens praksis. 2012-loven minimerede uddannelsens teoretiske dimensioner i såvel det pædagogiske som det faglige felt og lagde vægt på uddannelsens funktionelle anknytning til skolens læringsmålspraksis i både uddannelsesforståelse og praksisser.

Nøgleord: uddannelsesforståelser og -praksisser, skolefag-pædagogiske fag, teori-praksis, dømmekraft – 'hvad der virker'.

Abstract

The role of teacher education in the initiation of the teacher students into professional teaching practice is analyzed and discussed in relation to teacher education during the last 60 years. The law from 1954 emphasizes the teacher as communicator of subjects and educator of the child to useful citizen. The academic standards were regarded as rather low and the education compared with 'folk high school'. The teacher students were defined as pupils and school practice as a place for training. The 1966 law emphasizes the theoretical dimensions connected with the subjects pedagogy, didactics and psychology and the specialized studies of the school subjects. Through the years the theory-practice relation, within the education and in relation to the profession, has been a challenge. The 2012 law minimizes the theoretical aspects in the education and emphasizes the functional connection with the schools learning objectives.

Keywords: educational understanding and practices, school subjects/pedagogical subjects, theory/practice, professional judgment – school effectiveness.

Indledning

I artiklen undersøger jeg indhold i og tilrettelæggelse af læreruddannelserne fra 1954 til i dag gennem bl.a. en række teleologiske spørgsmål om formål og forestillinger om, hvilken slags lærer der potentielt 'kommer ud af' uddannelsernes indhold og praksisser. Argumentationen hviler på en analyse af de formulerede principper for den givne uddannelse og på erfaringer med at udfolde og praktisere principperne og de udfordringer og vanskeligheder, der er forbundet hermed. Det teoretiske afsæt for analyserne er teorier forbundet med didaktisk rationalitet og professionalitet og

med instrumentalisme- og evidenskritik. Min bevæggrund til at skrive denne artikel er en bekymring for den drejning, læreruddannelsen har taget især med 2012-loven. Er 40-50 års bestræbelser på via læreruddannelsen at professionalisere lærerarbejdet erstattet af forestillinger om læreren som blot ekspert i undervisning eller læringsagent med risiko for en deprofessionalisering af lærerarbejdet?

Hvad er en lærer?

Vil man reflektere over, formulere retningslinjer for, opstille mål og rammer for og gennemføre tiltag til, at et menneske bliver til som lærer, må man vel først søge at besvare spørgsmålet: "Hvad er en lærer?" I dag taler man om lærerarbejdet som professionelt, om læreren som professionel. Det giver mening at forvente, at læreren er professionel, men indbygget i en sådan definition gemmer sig først og fremmest spørgsmålet: "Hvem er den gode lærer?"

Med reference til Ayers (2006) kan den gode lærer bestemmes som: Læreren skal se sine elever og udvikle en solid viden om hver enkelt af dem, ligesom han skal have nøje føling med deres udvikling og læring. Læreren skal skabe et læringsvenligt miljø med mange forskellige aktivitetsmuligheder. Undervisningen skal bygge broer mellem elevernes erfaringer og kundskaber og alt det, de skal lære sig om verden og livet. Læreren skal 'sætte læreplanen fri' og tage stilling til, hvilken viden, hvilke erfaringer og hvilke færdigheder der er mest værdifulde for eleverne.

I fin tråd med Ayers' definition af den gode lærer har Danmarks Lærerforening i 2015 reformuleret sit professionsideal som et løfte om, hvad en lærer vil – fra at leve op til folkeskolens målsætning og undervisningsmål til at påtage sig medansvar for at virkeliggøre skolens værdier. Punkt 4 lyder: "Læreren vil med samme engagement påtage sig medansvar for hver enkelt elevs opdragelse og undervisning". Punkt 6 lyder: "Læreren vil bidrage til udviklingen af elevernes menneskelige, sociale og politiske dannelse, så alle elever får forudsætninger for aktivt at præge såvel deres eget liv som samfundet." (Danmarks Lærerforening, 2015).

Bergem (2004) fremhæver, at kvaliteten af lærerarbejdet må vurderes ud fra etiske kriterier. Bliver eleverne taget alvorligt og inddraget i fællesskabet uanset deres evner og forudsætninger? Lægger læreren vægt på at være saglig og redelig i kundskabsformidlingen og på at undgå propaganda og indoktrinering?

Når det imidlertid giver mening at tale om det professionelle lærerarbejde og ikke blot det gode lærerarbejde, er det fordi det præciserer kravene til nødvendige indsigter og kompetencer hos læreren. Professionsbegrebet dækker således over, at den professionelle har viden, ofte af teoretisk karakter, der sætter ham i stand til at analysere og begribe selve det pædagogiske forhold og de enkelte pædagogiske situationer og på det grundlag udvise god dømmekraft. "God dømmekraft er efterspurgt der, hvor svarene ikke giver sig selv" (Stampe Lund i Krogh-Jespersen, 2009 s. 7), og det gør de ikke i lærerarbejdet, som er for komplekst til alene at kunne forlade sig på generelle svar og færdige opskrifter.

Læreren skal fx kunne forstå undervisning som kommunikation, det pædagogiske forhold som paradoksalt og forholdet mellem lærer og elev som asymmetrisk, hvis han skal kunne bidrage til elevernes udvikling og dannelse som beskrevet oven for (Krogh-Jespersen, 2006a).

Dale (i Krogh-Jespersen, 2004) identificerer fire kundskabs- eller videnselementer, som udgør lærerens professionsgrundlag: kundskab i skolefagene, kundskab i fagdidaktik, evne til at kommunikere i kollegiet om, hvad god undervisning er, og til at deltage i den almen didaktiske diskurs og gennem teoretisk pædagogisk indsigt at forbinde almen didaktik med skolens dannelsesopgave. Kundskabsområderne kommer i den professionelle lærervirksomhed til udfoldelse som lærernes kompetencer på tre interagerende praksisniveauer – i gennemførelse af undervisningen, i målsætning, planlægning og evaluering af undervisning og i evnen til at

konstruere teori og deltage i kommunikation om grundlagsproblemer i pædagogik og pædagogisk forskning. (Dale 1998)

Med Ayers, Dale m.fl. kan vi således konstatere, at en læreruddannelse til professionel lærervirksomhed må forberede de studerende på at kunne gennemføre undervisning, der bidrager til alle elevers viden, kunnen og dannelse, at kunne formulere mål for, planlægge og kritisk evaluere denne undervisning i samarbejde med kolleger og i et vist omfang med elever og at kunne reflektere over sin egen, sin skoles og det samlede uddannelsessystems betydning for den enkelte og for helheden.

Lærernes grunduddannelse er første forudsætning for at realisere en sådan målsætning. Det fordrer en læreruddannelse, der tematiserer og ekspliciterer selve den uddannelse, de studerende gennemlever, set i forhold til de udfordringer, professionel lærervirksomhed byder på. Uddannelsens struktur og organisering og al pædagogisk virksomhed i uddannelsen – undervisningssammenhængenes indhold, didaktik og relationer, de studerendes samarbejde i grupper – dets indhold, didaktik og dynamikker, de individuelle litteraturstudier og opgaveskrivninger og sammenhænge mellem disse 'enheder' er kilder til de kommende læreres udvikling af begreber og kompetencer i forhold til deres praksis som lærere. Målet fremmes af kommunikation – hvorfor gør vi det, vi gør i uddannelsen? Hvilken relation har indsigterne og erfaringerne til det fremtidige arbejde som lærer?

I det følgende vil jeg analysere og diskutere de skiftende tiders læreruddannelser i dette perspektiv.

Læreruddannelsen af 1954

Man leder forgæves efter forskningsbaserede analyser af 1954-læreruddannelsen gennem de 15 år, læreruddannelsesloven af 11. juni 1954 var i kraft. I denne fremstilling anvendes retrospektive kilder' (Braad et al., 2005; Kampmann, 1991)¹ samt årbøger fra Hjørring Seminarium 1960-1964.

Der blev undervist i alle skolens fag. Der var mødepligt til alle uddannelsens fag. Den studerende skulle vælge et fag til særlig fordybelse, et linjefag (som senere blev udvidet til to linjefag), og med tiden kunne der oprettes linjefag i hele fagrækken bortset fra skrivning. Klasseundervisning var den dominerende organisationsform.

Praktisk skolegerning blev gennemført dels som timepraktik på seminariernes øvelsesskoler, dels som ugepraktik. Faget handlede altovervejende om at opfatte øvelsesskolelæreren som rollemodel til efterligning og om at demonstrere faglig viden.

Ordet fagtrængsel kan med rette bruges om uddannelsen, ligesom udvidelsen af uddannelseskapaciteten på landets seminarier skabte trængsel i klasserne og i bygningerne, i faglokalerne og på de beskedne biblioteker.

Lærermangelen i folkeskolen medførte desuden, at de lærerstuderende (seminarieeleverne) blev udsendt som vikarer et halvt år i tredje studieår, hvor et selvstændigt arbejde med årsopgaver m.v. skulle have fundet sted.

Den postulerede opgradering af fagene pædagogik, psykologi og metodik, som 1954-loven havde 'lovet', fandt ikke sted, der var for få timer og for få kvalificerede lærerkræfter til at løfte opgaven.

Henry Holm, rektor på Hjørring Seminarium 1957-1979, skrev i seminariets årsskrift 1961, at loven formentlig ville få en kortere levetid end forgængeren fra 1930. Det så han flere grunde til. Loven skulle tage praktisk form i en periode, hvor seminarierne ikke havde den nødvendige ro til at

¹ Institut for Dansk Skolehistorie/Selskabet for Dansk Skolehistorie har under fællestitlen Dansk Læreruddannelse i årene 1991-2005 udgivet tre bind om dansk læreruddannelse. Bind 1: Braad et al., 2005, Bind 2: Kampmann (1991), og Bind 3: Hilden, A. & Nørr, E., *Lærerindeuddannelse/Lokalsamfundenes kamp om seminariedriften*. 1993. Bøgerne er udgivet ved Odense Universitetsforlag/Syddansk Universitetsforlag.

af prøve lovens gode muligheder, fordi de var kastet ud i en kæmpeanstrengelse med at bringe lærermangelen til ophør. De måtte ustandseligt udvide, to-tredoble deres tidligere kapacitet, som Holm skriver, og ”en ny stab af seminarielærere måtte i gang med at praktisere en rammelov, der var karrig med at opstille faste normer, og som var et udpræget frihedsbrev til erfarne seminariefolk.” (Holm, 1961, s.3-4) Folkeskoleloven af 1958 stillede desuden seminarierne over for et påtrængende spørgsmål om læreruddannelsens tilstrækkelighed i forhold til de indre og ydre ændringer, der foregik i folkeskolen. Henry Holm henviser med forventning til den læreruddannelseskommission, der skal ”kulegrave” alle forhold vedrørende læreruddannelsen, og hvis arbejde han håber, vil resultere i en *fremsynet* lov, som bl.a. gør læreruddannelsen 5-årig. Adgangskravene må skærpes, siger han, idet ”som det er nu, ser man ofte seminarierne smuldre hen med alt for elementært stof”² (Holm, 1961, s. 4).

Som den ultimative kritik af 1954-loven skriver Holm:

”Der bør ikke herske tvivl om, at de pædagogiske fag skal have en uantastet førsteplads i seminariets arbejdsprogram. Disse fag har man behandlet alt for stedmoderligt i de hidtidige seminarieordninger. Det er afgørende for en nybagt lærer, at han kender fagenes metoder og værktøjer, og at han er fortrolig med de pædagogiske grundprincipper og barnets psykologi.” (Holm, 1961, s.5)

Herudover peger Holm på, at der i det sidste uddannelsesår (af fem) bør henlægges et væsentligt antal timer om ugen til valgfri pædagogisk-praktiske specialer.

I slutningen af 1950’erne og langt ind i 1960’erne blev der ansat rigtig mange nye lærere på landets seminarier, som Holm gør opmærksom på, og der var kun i meget begrænset omfang tale om lærere med teoretisk ballast i de pædagogiske fag.

Med loven af 1954 forblev adgangen til læreruddannelsen åben for ’manden fra ploven’. Samtidig blev der indført en treårig studenterlinje med adgang direkte fra gymnasiet.

Den uddannelsesforståelse, der prægede 54-loven, kan kaldes tilpassende, der var ingen forventning til de nyuddannede lærere om at forandre eller forbedre skolen. Uddannelsen ansås ikke for tiltrækkelig til at imødekomme de forandringer, som fx 1958-folkeskoleloven lagde op til.

Et paradigmeskifte – Læreruddannelsen af 1966

Henry Holm fremhævede i 1961, at de pædagogiske fag bør indtage førstepladsen i en læreruddannelse. Selv om teorier om professionalitet i almindelighed og lærerprofessionalitet i særdeleshed først er blevet udbredt senere, vil jeg, med henblik på at vurdere 1966-lovens potentiale for at uddanne professionelle lærere med god dømmekraft, give nogle uddybende bud på ’hvad der skal til’ for at professionalisere lærerarbejdet. I fx Dales forståelse handler det som sagt om at have kundskab i skolefagene, kundskab i fagdidaktik, evne til at kommunikere i kollegiet om, hvad god undervisning er, og til at deltage i den alment didaktiske diskurs og gennem teoretisk pædagogisk indsigt at forbinde almen didaktik med skolens dannelsesopgave (Dale, 1998??).

Uddannelse til professionel virksomhed sker i Freidsons (2001) forståelse løsrevet fra arbejdsmarkedet. Forudsætningen for erhvervelse af specialiserede kundskaber er et fagligt kontrolleret uddannelsesprogram, som er associeret med universitetet³, er baseret på abstrakte begreber og teorier og muliggør refleksioner og skøn i arbejdets udførelse.

² Man kaldte nedladende læreruddannelsen for ’den fjerde gymnasieklasse’.98

³ I Danmark fx associeret med Danmarks Lærerhøjskole/Danmarks Pædagogiske Universitet.

Løsrivelse fra arbejdsmarkedet er et vilkår for læreruddannelsen. Praktisk skolegerning i læreruddannelsen er ikke lig med erhvervsudøvelse. Heroverfor er praktisk skolegerning det fag, hvor de lærerstuderende kan iagttage, mærke på egen krop og reflektere over folkeskolens mangefacetterede hverdag og lærerarbejdets indbyggede paradokser og kompleksitet. Praktik forstås som en studiesituation, som giver den kommende lærer mulighed for øget selvindsigt og for at teste sine evner til at kommunikere med børn og voksne, og som danner udgangspunkt for de teoretiske studier (Krogh-Jespersen, 2003). Der er kun et beskedent moment af 'øvelse' i praktikken, selv om der er blevet talt om 'øvelsesskolen'.

Uddannelsen må desuden tilrettelægges og praktiseres, så det bliver muligt for de studerende at studere – selvstændigt og i et konstruktivt, inspirerende og udfordrende samarbejde med medstuderende, læreruddannere og folkeskolelærere. Det er blandt andet sådanne kriterier, der vil danne afsæt for en analyse af 1966-loven.

En lang og grundig forberedelse

Allerede i december 1960 blev et læreruddannelsesudvalg nedsat med opgaven at undersøge, om folkeskoleloven af 1958 og undervisningsvejledningen, kaldet Den Blå Betænkning, kunne gøre ændringer i læreruddannelsen påkrævede eller ønskelige, noget som stort set alle involverede anså for absolut påkrævet. Udredningsarbejdet tog fem år, og i løbet af perioden blev udvalgets tanker og ideer drøftet på regions- og landsmøder for alle seminarielærere og via Danmarks Lærerforening også med folkeskolens lærere.⁴ Et lovforslag blev fremsat i oktober 1965, loven blev vedtaget i juni 1966. Som bekendt trådte loven først i kraft i 1969, da der forestod et stort arbejde med at udarbejde en studieplan, som kunne operationalisere de mange nye bestemmelser for uddannelsen.

Desuden tog det tid at kulegrave det centrale spørgsmål om seminarielærernes uddannelse, som jo var blevet stærkt problematiseret under 1954-loven. Udvalgskommissoriet bestod af tre punkter, der handlede om de faglige og pædagogiske krav til seminarielærerne, eventuelt påkrævede supplerende uddannelser for de allerede fungerende lærere og fremtidig efteruddannelse af seminariernes lærere.

Samtidig med at kravene til seminariernes lærere skærpedes, blev også adgangen til læreruddannelsen skærpet, nu krævedes studentereksamen eller HF-eksamen. Begge dele bidrog til, at undervisningen i fagene kunne tage et mere avanceret afsæt, og da de studerende skulle bestå eksamen i (stort set) alle fag, stillede det krav om et højt fagligt niveau i undervisningen. Et censorkorps var garanteret for eksamensniveauet.

En professionsrettet uddannelse?

1966-loven påbyder undervisning i pædagogisk filosofi, i didaktisk teori, i psykologisk og sociologisk teori, som giver stof til refleksion over forholdet mellem lærer og elev, mellem undervisning og læring, over det pædagogiske paradoks, der kendetegner al opdragelse og undervisning – og meget mere. Skolefagene, i særdeleshed linjefagene, indhold, teorier og metoder udgør forudsætninger for de kommende læreres fagfaglige opkvalificering og for udvikling af deres fagdidaktiske kompetencer. Læreruddannelsen som helhed forstås som en pædagogisk praksis, som med fokus på andenordensdidaktik (Iskov, 2020) bør være eksemplarisk for de kommende læreres egen undervisningspraksis. Viden og problemstillinger fra forskning og udviklingsarbejde vinder mere og mere indpas i uddannelsen og skærper indsigter i forholdet mellem skolen som institution og organisation, i forholdet mellem undervisningens tilrettelæggelse og elevernes læring og inspiration til en udvidelse af det didaktiske mulighedsunivers⁵.

Umiddelbart indfrieede læreruddannelsesloven af 1966 således forventningerne, og med dagens sprogbrug og forståelse af lærerarbejdet er det rimeligt at benævne læreruddannelsen fra 1966 til

⁴ Disse dominerende 'partsindlæg' blev problematiseret af Dan Ch. Christensen i Christensen (1981).

⁵ For en fyldigere gennemgang af loven, se Krogh-Jespersen (2012).

2012 som en uddannelse til professionel virksomhed. I takt med at uddannelsen fandt sine ben, blev der på mange seminarier arbejdet med at etablere samarbejdsprojekter mellem linjefag og pædagogiske fag, mellem de pædagogiske specialer og folkeskolelærere, mellem seminarielærere og folkeskolelærere om praktisk skolegerning, ligesom forskellige former for projektorganisering så dagens lys.

Uddannelsen undergik mange forandringer i løbet af sin levetid, men beholdt sin grundstruktur. Pædagogiske fag, et 'pædagogisk speciale', som fx Holm havde efterlyst, linjefag (mellem to og fire til forskellige tider), grunduddannelsesfag og praktisk skolegerning. Man kan dog med 'justeringerne' af loven i 1997 og 2006 identificere både en begyndende svækkelse af betingelserne for en professionsrettet uddannelse gennem en udtynding af timetallene til det pædagogiske fagområde og en styrkelse gennem indførelsen af et bachelorprojekt (Held, 2008; Krogh-Jespersen, 2008).

Kan der siges noget generelt om, hvordan man blev til som lærer i disse år?

Med et enkelt tilbageblik til faget metodik i 1954-loven og en analyse af paradigmeskiftet fra faget undervisningslære i 1966-loven til faget almen didaktik i revisionen af loven i 1991, får vi øje på et markant skifte i spørgsmålet om, hvordan uddannelsen forestiller sig, at en lærer bliver til. Pointerne i disse paradigmeskift er ikke forbeholdt det didaktiske felt, men her, de mest prægnant viser sig, og det eneste indholdsområde i læreruddannelsen (indtil 2012), hvor et fag direkte har skiftet navn.

Metodik i 1954-læreruddannelsen var både i teori og praktisk gennemførelse et spørgsmål om den mest effektive måde at formidle et fagligt stof til mange elever, metodiske grundbegreber blev formidlet som ethvert andet fagligt stof og på eksemplarisk vis overvejende ved klasseundervisning, som også var den organisationsform, seminarieeleverne hyppigst mødte på øvelsesskolerne.

Faget undervisningslære var inspireret af den undervisningsteknologiske bølge, som kom til os fra USA i 1960'erne, men blev hurtigt 'fornorsket' og 'fordansket' af henholdsvis Trond Ålvik⁶ og Carl Aage Larsen⁷. I bekendtgørelsen står der om faget undervisningslære, at de studerende med udnyttelse af deres faglige, pædagogiske og psykologiske kundskaber tilegner sig en sådan arbejdsmetode til selvstændig planlægning og tilrettelæggelse af undervisning og anden lærervirksomhed, at de vil være i stand til at afpasse deres virksomhed efter skiftende betingelser med hensyn til formål, elevklientel og andre vilkår.⁸

Gennem sin godt 20-årige levetid blev faget undervisningslære udsat for meget kritik, hvis hovedbudskab var, at de kategorier for undervisningens tilrettelæggelse, som her blev formidlet, var løsrevet fra en kritisk analyse af sammenhænge mellem undervisningen og det overordnede formål med skolens dannelsesopgave og således i fare for at instrumentalisere undervisningen⁹. Men selv om faget hed undervisningslære helt frem til 1991, bidrog mange publikationer og faglige diskussioner til, at forståelsen af faget ændrede karakter lang tid før navneskiftet, og man kan vel hævde, at med Erling Lars Dales *Pædagogisk profesjonalitet* (1989)¹⁰ fik almen didaktik en grundbog og ved lovrevisionen i 1991 et passende navneskifte.

⁶ Trond Ålviks bog *Undervisningslære* fra 1970 var grundbogen til faget i en årrække.

⁷ Carl Aage Larsen fremlagde ved en forelæsning på Danmarks Lærerhøjskole i forbindelse med lovens vedtagelse en model af undervisningsopgavens struktur og elementer, som herefter blev formidlet i forskellige artikler og fandt vej til seminarierne.

⁸ Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen af 19. juni 1969 § 36.

⁹ Fx Holger Henriksen (red.), *Kritik af undervisningslæren*. Gyldendal, 1976

¹⁰ Fulgt op i 1998 af Dale, *Pædagogik og professionalitet*.

I årene 1993-1995 redigerede Karsten Schnack og Kirsten Reisby et didaktikprogram på Danmarks Lærerhøjskole, der resulterede i en række publikationer, overvejende skrevet af læreruddannelsens lærere til kolleger (se fx Schnack, 1993). I det omfang artiklerne tegner et dækkende billede af forståelsen af faget almindidaktik og af den fagdidaktiske dimension i linjefagene, har vi et udtryk for den forståelse af lærerarbejdet, som prægede undervisningen af de studerende og bidrog til deres 'bliven lærere'. Krogh-Jespersen (2006) har opsummeret pointerne i undervisningsforståelsen således: Langt de fleste teorier om forholdet mellem undervisning og læring anerkender dette forholds kompleksitet. Læreprocesser kan ikke styres, og udkommet af de gøremål, vi kalder undervisning, kan ikke forudsiges præcist, dertil er der for mange parametre involveret. Kommunikation mellem lærer og elev fremmer sandsynligheden for, at lærerens skøn om, hvad, hvornår og hvordan i forhold til den enkelte elev og eleverne som gruppe kan føre til et godt udbytte for eleverne – i forhold til deres faglige kunnen og i forhold til deres dannelse, for nu at sige det kort. Derfor inviterer professionel lærervirksomhed ideelt set til kritisk kommunikation om undervisningen og lærervirksomheden bredt, med elever, kolleger og forældre.

Men om idealerne realiseres, er et åbent spørgsmål. Mange forhold har udfordret idealerne, fra seminarlærernes faglige og didaktiske kompetencer til de studerendes engagement og studiedisciplin. Der var udstrakt mødefrihed for de studerende, så det er kun muligt at udtale sig om, hvordan lovgrundlaget og den løbende udvikling af læreruddannelsesdidaktikken i en kombination af pædagogiske fag, skolefag og praktisk skolegerning, som jeg har redegjort for ovenfor, har forestillet sig at de studerende skulle blive til som lærere – hvis de deltog aktivt.

Hermed antyder jeg, at det blot at bestå en eksamen ikke nødvendigvis er ensbetydende med 'at være blevet til som lærer', men at den studerende for at lade sig danne som lærer i høj grad må lade sig udfordre og inspirere til at udvikle et professionelt ambitionsniveau for sit kommende arbejde og kritisk analysere, hvad det vil sige at være en god lærer. Den mentale involvering er afgørende for dannelsesprocessen, og den tilknyttede uddannelsesforståelse er baseret på et ønske om, at de kommende lærere medvirker til at forbedre folkeskolen.

Hvad kan fremme en sådan mental involvering?

De studerende var under 1966-loven¹¹ formeret i klasser og på hold, og her vil jeg specielt fremhæve klasserne, hvor de studerende i de pædagogiske fag var sammen i op til fire år, og linjefagsholdene, hvor de studerende var sammen i op til tre år. Undervisningen lagde i udstrakt grad op til drøftelser mellem lærere og studerende både af undervisningens indhold og af de didaktiske principper og begrundelser for dem. Meget indhold og mange praksisformer gav stof til de studerendes refleksioner og til eksistentielle samtaler, hvor det var vigtigt for alle parter at respektere en urørlighedszone uden at miste intensiteten, en vigtig erfaring for kommende lærere i respekt for det asymmetriske lærer-elevforhold. De studerende og deres lærere kom til at kende hinanden, og det gav mulighed for undervisnings- og vejledningssituationer, der understøttede både den enkelte studerendes selvstændige tænkning og den inspirerende kommunikation i klassen eller på holdet. Folkeskolens klasselærerfunktion blev inspiration til klasselærerfunktionen i uddannelsen.

I de fleste fag og i forbindelse med fx praktisk skolegerning dannede de studerende studiegrupper, hvis arbejde var eksemplarisk for gruppearbejdsprocesser og gruppedynamikker. Det var ikke altid smertefrit at gøre erfaringer med forpligtende samarbejde, og det har helt sikkert ført til eksklusionsprocesser, men må vel siges at være en nødvendig erfaringsproces for kommende lærere.

¹¹ Jeg vælger i denne fremstilling at tale om 1966-loven helt frem til 2012-loven, vel vidende, at der skete lovændringer i 1991, 1997 og 2006. Se også note 10.

Arbejdet op til praktikperioder og i efterbehandling af disse gav anledning til idelige diskussioner af forholdet mellem indhold og arbejdsformer i undervisningen på seminariet og de studerendes erfaringer fra og oplevelser på praktikskolerne. Her gaves ofte lejlighed til kritiske diskussioner af: 'Hvad skal vi med teorierne?', 'Hvordan hænger det, vi beskæftiger os med i undervisningen på seminariet, sammen med det, vi skal kunne og gøre som lærere?' og 'Hvorfor har vi ikke mere praktik, så vi kan få øvelse i at være lærer.' Sådanne 'sammenstød' gav anledning til at tematisere selve teori-praksisforholdet, til at ekspliciterer den tredimensionale uddannelsesforståelse og i bedste fald til de studerendes begyndende forståelse af, at der er både teori og praksis i 'seminarieperioderne' og teori og praksis i 'praktikperioderne' og i lærerarbejdet.

En undersøgelse af universitetsstuderendes trivsel fra 2012 (Hermann et al.) viser en signifikant sammenhæng mellem en række faktorer, der vedrører de studerendes integration på studiet, fagligt og socialt: Indretningen af fysiske rammer. En social infrastruktur, der muliggør den studerendes samvær med undervisere og medstuderende. Klare læringsmål i overensstemmelse med undervisningsaktiviteter og vurderingskriterier ved eksamen og mulighed for feedback på faglige præstationer. At de studerende fagligt såvel som socialt indgår i nære arbejdsfællesskaber sammen med medstuderende, opbygger en tiltro til egen formåen og ruster vedkommende til at imødegå udfordringerne ved et universitetsstudie (eller i en læreruddannelse? (*min tilføjelse*)). Hertil hører også, at de studerende kan mødes til faglige og sociale arrangementer uden for selve undervisningssituationen, og at der er fysiske rammer, som giver plads og mulighed for studiesocialt samvær med medstuderende og undervisere.

Den refererede undersøgelse handler om de studerendes trivsel. Min pointe er, at trivsel er en forudsætning for at dedikere sig til uddannelsens overordnede formål – at blive gode lærere, der kan håndtere deres arbejdsliv professionelt – hvorfor undersøgelsens konklusioner udsiger noget om en uddannelses dannelsepotentialer. "Forskning peger på, at jo mere dedikeret man er som studerende i forhold til den kommende profession, jo større udbytte får man af uddannelsen, og jo mere kan man også bruge sin uddannelse." (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 36).

Leverer læreruddannelsen varen?

Ambitionen, at læreruddannelsen skulle medvirke til forbedring af skolen, blev i høj grad anfægtet af de tiltagende røster om, at læreruddannelsen ikke leverede varen. Folkeskolens elever klarede sig fx dårligere i internationale test end forventet, og læreruddannelsesrevisionerne i 1997 og 2006 var bl.a. andet begrundet i et ønske om at højne det faglige niveau i skolen.

Det har desuden gennem alle læreruddannelser været diskuteret, i hvilket omfang den nyuddannede lærer kunne anses for 'færdiguddannet' og parat til at løse de opgaver, professionen fordrer. Den samfundsmæssige forventning har sikkert været, at han bør være 'færdig'. I læreruddannelseskredse har det været almindeligt at argumentere for, at der er mange udfordringer i undervisningen og i skolens hele praksis, som man først kan lære at håndtere, når man står i praksis, på den konkrete skole, med de konkrete elever, kolleger og forældre. Måske er det en sådan argumentation, som kan opfattes som en ansvarsfralæggelse fra læreruddannelsens side og som en afvisning af en måske berettiget kritik, der har været afsat for den reform af læreruddannelsen, som skete i 2012?

I forbindelse med lovændringen i 2006 blev der nedsat en følgegruppe, der skulle evaluere 2006-loven. Denne følgegruppe udgav i januar 2012 deres rapport med titlen *Deregulering og internationalisering – Evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006*. Det understreges flere steder i rapporten, at læreruddannelsen på mange måder fungerer tilfredsstillende, og i forbindelse den politiske modtagelse af rapporten understregede den daværende uddannelses- og forskningsminister, Morten Østergaard, at overvejelser om at ændre læreruddannelsen handler om at gøre den endnu bedre (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2012).

Rapporten fremhæver, at en eventuel revision af uddannelsen skal sikre en deregulering forstået som større lokal autonomi og færre lovmæssige bindinger på områder, som institutioner selv med fordel kan tilrettelægge. Et skift fra indholdsmålstyring til kompetencemålstyring samt ophævelsen af bindinger på linjefagsvalg bør indgå i en deregulering af læreruddannelsen.

Der er desuden behov for, at læreruddannelsens fag brydes ned i veldefinerede og velafgrænsede fagmoduler, der kan indpasses i en semesterstruktur. Disse moduler bør reguleres efter kompetencemålstyring.

Jævnfør rapportens titel understreges internationaliseringsaspektet:

”Videregående uddannelser bør være indrettet på en sådan måde, at de studerende har reelle og oplagte muligheder for at tage dele af deres studium i udlandet. Tilsvarende skal uddannelserne fremstå som attraktive alternativer for udenlandske studerende. Men den nuværende læreruddannelses struktur og fag vanskeliggør i høj grad en internationalisering af uddannelsen.” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2012 s.62)

Den uddannelsesreform, som fulgte i kølvandet på evalueringen, kunne ikke rumme modsætningen: øget lokal autonomi og en styring, som skulle gøre det muligt at ’konvertere’ indholdselementer til fordel for en internationalisering. Styringsaspektet vandt over autonomien.

Reform af læreruddannelsen 2012

Med meget store ord og efter meget kort tids forarbejde i en lukket kreds blev en ny læreruddannelseslov vedtaget ca. fire måneder efter rapportens udgivelse, nemlig 1. juni 2012, med ikrafttræden ved optaget 2013. Fokus skulle være på uddannelsens mål, og hvad den færdiguddannede lærer skal kunne, snarere end hvad han eller hun har været igennem¹².

Er forestillingen mon, at den ny læreruddannelse endelig kan levere varen, så læreren er parat til at håndtere de udfordringer, han møder i praksis – fra dag et? Det synes at være tilfældet. Således skriver Jensen & Rasch-Christensen (2012): ”Og endelig giver den kommunerne og skolerne bedre rekrutteringsvilkår. De får en større vished om, at de nyuddannede lærere, der har bestået deres eksaminer, rent faktisk kan håndtere skolens udfordringer.”

Evidensbaseret er et nøgleord, idet læreruddannelsen efter 2012 skal hvile på den nyeste evidensbaserede viden om, hvad der virker i folkeskolen. Begrebet bygger således på den antagelse, at svarene på, hvad læreren skal gøre, kan findes i kriterier for (effektiv) undervisning, jf. fx den udbredte fortolkning af John Hatties empiriske (statistisk funderede) forskning. Evidensbaseret i forståelsen: Hvad virker i undervisningen, i skolen, synes at erstatte lærernes forudsætninger for gennem teoretisk viden og praktisk erfaring at kunne udvise god dømmekraft i komplekse situationer med empirisk funderede resultater om, hvad lærerne skal gøre i undervisningen – sagt kort.

”Når det hedder at undervisningen skal være evidensbaseret, kunne det blot på almindelig dansk betyde, at læreren skal være a jour, både fagligt og pædagogisk, på de områder, hvor de underviser – men i dag synes talen om det evidensbaserede at rumme en forestilling om, at videnskabelig forskning ligefrem kan afgøre, hvordan lærere bør undervise.” (Vejlaskov & Winther-Jensen, 2017, s. 12)

¹² Det var svært for mange seminarlærere at anerkende, at der ikke hidtil skulle have været fokus på uddannelsens mål og på, hvad en lærer skal kunne (fx Hedegaard & Simonsen, 2012).

I en kritisk diskussion af evidens i forbindelse med undervisning understreger Biesta (2014b):

”Den evidensbaserede praksis ’projekt’ har (derfor) akut behov for at blive revurderet på måder, der tager højde for grænserne for viden, den sociale interaktions væsen, de måder ting kan virke på, de magtprocesser, der er involveret i dette og – hvad der er vigtigst af alt – de værdier og normative orienteringer, der konstituerer social praksis som undervisning og uddannelse.” (s. 55)

Med en sidste problematisering af forestillingen om en læreruddannelse, som skal bygge på evidens, får Hans Dorf ordet:

”Intentionen med reformen var, at de studerende skulle blive reflekterende praktikere, men der er sket det modsatte. Vidensgrundlaget i den danske læreruddannelse sigter ikke mod, at de studerende skal tænke videnskabeligt i relation til deres praksis, men at de skal blive i stand til at handle ud fra direktiver, der henviser til videnskab.” (Weirsøe, 2020 s. 7)

I forlængelse af den ønskede evidensbasering repræsenterer den nye uddannelse et brud med den hidtidige læreruddannelsesforståelse på to afgørende område, nemlig i forhold til mål og indholdsbestemmelserne og i forhold til modulorganiseringen.

Mål- og indholdsbestemmelser for læreruddannelsen

Fagene pædagogik, didaktik og psykologi findes ikke mere som fag. Heroverfor bygger mål- og indholdsbeskrivelser på den antagelse, at der i læreruddannelsen kan formuleres og testes kompetencemål med direkte forbindelse til løsning af læreropgaver i skolen. Læreruddannelsen har således fire hovedområder. Hovedområdet *Lærerens grundfaglighed*, som består af fem kompetenceområder, fylder ca. en fjerdedel af uddannelsen (60 ECTS). De øvrige hovedområder er *undervisningsfag*, hvoraf den studerende skal vælge tre (90-110 ECTS), tre *praktikperioder* (30 ECTS) samt *bachelorprojektet*, som afslutter uddannelsen (20 ECTS). Hertil kommer mulighed for at tilvælge specialiseringsmoduler (20-40 ECTS).¹³

Kompetenceområderne er beskrevet ved et overordnet kompetencemål for hvert område og konkretiseret ved en række videns- og færdighedsmål.

Der er som bekendt tale om ca. 40 normalsiders opstilling af videns- og færdighedsmål i læreruddannelsernes studieordninger. Det er vanskeligt at få øje på den indre sammenhæng mellem de forskellige delområder og den dybere sammenhæng mellem videns- og færdighedsmål. Eller måske er forståelsen, at viden fører til kunnen, noget som de tidligere læreruddannelser har forholdt sig skeptisk til og erkendt som en grundlæggende udfordring i uddannelsen.

Et enkelt eksempel, hentet fra faget Pædagogik og lærerfaglighed, kompetenceområdet *Elevernes læring og udvikling*, kan antyde problematikken:

”Vidensmål: Den studerende har viden om elevernes læring og om virksomme faktorer i læringsmiljøet.

Færdighedsmål: Den studerende kan udvikle læringen for elever og grupper under hensyntagen til samspillet mellem elevernes forudsætninger og de virksomme faktorer i læringsmiljøet. (VIA, Studieordningen for Læreruddannelsen 2020, , s. 8

¹³ Opgørelsen af ECTS-points stammer fra læreruddannelsen på VIA, 2020.

Jeg har tidligere problematiseret sådanne formuleringer (Krogh-Jespersen, 2012 og 2017) som ren fiktion. Selvfølgelig kan de studerende ikke demonstrere kunnen i at udvikle læringen for elever, som de ikke kender, i undervisningskontekster, som de heller ikke kender. De kan højst formulere generelle forestillinger om fremtidige handlinger.

Hertil kan føjes Biestas problematisering af det aktuelle kompetencebegreb i modsætning til evnen til at udføre skøn: ”En (sådan) evne til at foretage vurderinger og skøn skal ikke forstås som en færdighed eller en kompetence, men snarere som en egenskab, der karakteriserer hele den professionelle person.” (Biesta, 2014a, s. 183).

Grunduddannelse eller efteruddannelse

Hvor blev lærernes grunduddannelse af, den uddannelse, der med Erling Lars Dales ord består i at danne lærernes referencerammer, at udvide deres kompetencer til refleksionshandlinger gennem at tilegne sig teoretiske perspektiver og blive fortrolige med grundlæggende begreber indenfor de forskellige fagområder og discipliner?

”En vigtig funktion i læreruddannelsen er (således) indvielse af de studerende i de forskellige fagområders erkendelsesformer, så lærerpraksis bliver vurderet i lyset af forskellige perspektiver.. Man har udviklet dømmekraft, færdighed og vurderingsevne til at bruge fagområdernes begreber, principper og perspektiver under bestemte omstændigheder. Lærerne er dermed kvalificeret til refleksiv lærerpraksis.” (Dale, 1998, s. 232)

Jeg deler Dales forståelse af kravene til lærernes grunduddannelse, krav, som er vanskelige at identificere i den nuværende uddannelse. Er der snarere tale om, at læreruddannelsen er inspireret af efteruddannelseskurser, hvor kompetenceudvikling tager afsæt i og relaterer til en forekommende praksis og levende børn, og hvor kompetenceudviklingen evalueres i forhold til sin duelighed i løsning af læreropgaver? Her kan opdeling i moduler være relevant i forhold til den enkelte lærers aktuelle og fremtidige behov for at udvikle og udvide sine kompetencer – og fuldt legitimt instrumentel i forhold hertil, fordi den har lærerens grundlæggende og kvalificerede pædagogiske refleksion som klangbund.

Modulorganisering

Modulopdelingen, i alt 24 moduler i uddannelsen, 6 indenfor lærernes grundfaglighed og 12-14 i undervisningsfagene, er en helt ny konstruktion. Modulorganiseringen udfordrer to forhold, som jeg har fremhævet som kvaliteter ved de hidtidige læreruddannelser: faglig progression og relationer over tid, mellem studerende og mellem lærere og studerende. Sammenhænge og forbindelseslinjer i det faglige indhold har fået trange kår, med risici for uhensigtsmæssige overlap, for huller i indholdet, ligesom indholdsorganisering i overensstemmelse med et spiral- og progressionsprincip er blevet vanskelig- eller umuliggjort (Carlsen 2016. Relationerne er under pres. De studerende som studiekammerater og lærerne og de studerende som samarbejdsparter om undervisningens indhold og arbejdsformer har vanskeligt ved at realisere et forpligtende og frugtbart samarbejde. Som lærer underviser man i et semester typisk 4-5 hold (op til 120 studerende) i 6 uger ad gangen, hvorefter man i det følgende semester underviser 4-5 andre hold i andre 6 uger. Muligheden for blot at lære de studerendes navne er opgivet af mange undervisere (Jensen, 2019).

Hvordan kan man blive til som lærer i 2012-uddannelsen?

I studieordningen for læreruddannelsen på VIA 2020 præsenteres uddannelsen på følgende måde: ”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.” (Studieordning for læreruddannelsen 2020, s. 4 VIA).

Er det sandsynligt, at ønsket kan opfyldes i den nuværende læreruddannelse med sin topstyrede struktur, det overvældende antal moduler med kompetencemål, viden- og færdighedsmål og den manglende teoretiske fordybelse? Grundlaget for at kunne tage ansvar ved som lærer at udvise pædagogisk takt og god dømmekraft er udtyndet til fordel for en funktionalisering af uddannelsen og påstået evidens for 'hvad der virker'.

Fra mange sider fremhæves det demokratiske underskud i uddannelsen¹⁴ både i forhold til struktur og indhold. Ledelseshierarkierne i UC'erne, topstyringen af indholdet, styringskæden og modulorganiseringen giver næppe de kommende lærere erfaringer med fællesskab, medbestemmelse og demokrati. Hvordan skal de etablere forudsætninger for at varetage opgaver i en skole præget af disse dyder?

Såvel undervisere som studerende i læreruddannelsen har begrænset indflydelse på uddannelsesindhold og -praksis. Detaljerede målbeskrivelser, formater, med fastlæggelse af indhold og tilrettelæggelse, som underviserne forventes at følge, studieaktivitetsmodellen og andre centrale tiltag indrammer de mulige handlinger og udtynder de studerendes didaktiske erfaringsgrundlag.

Evalueringen af læreruddannelsesreformen¹⁵ viser, at centraliseringen fungerer:

”Styringskæden fungerer grundlæggende. Således udgør kompetencemålene i bekendtgørelsen et styringsgrundlag, der systematisk udmøntes gennem alle led – lige fra de nationale faggrupper modulsbeskrivelser og sektorens fælles studieordninger til de lokale studieordningers modulsbeskrivelser og den enkelte undervisers planlægning og gennemførelse af undervisningen.

På uddannelsesstederne opleves kompetencemålene og modulsbeskrivelserne at fungere som et detaljeret styringsgrundlag, der gør det muligt for ledelsen at tydeliggøre kravene til underviserens planlægning og gennemførelse af undervisningen og at følge op på dem.”
(Styrelsen for Videregående Uddannelser, 2016, s. 8)

Det tilføjes dog: ”Kompetencemålsstyringen opleves at give udfordringer for at skabe helhed i undervisningsfagene.”

Uddannelsesforståelsen i den nuværende læreruddannelse kan karakteriseres som instrumentel. De studerende forventes at kunne håndtere deres lærerarbejde på grundlag af 'hvad der virker', og ambitionen er, som formuleret i reformteksten, at højne det faglige niveau i skolen.

Men noget fungerer måske ikke? Skoleelevernes faglige niveau er åbenbart ikke højnet, (for) få søger optagelse på læreruddannelserne, der er (for) højt frafald på uddannelsen og mange nyuddannede lærere forlader skolen efter kort tid i arbejde.

Den næste læreruddannelsesrevision

I november 2020 nedsatte uddannelses- og forskningsminister Ane Halsboe-Jørgensen en udviklingsgruppe, der hen mod efteråret 2021 skal komme med forslag til konkrete løsninger på læreruddannelsens udfordringer (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020). Målet er, at en *fornyet* læreruddannelse har første optag af studerende i 2022. I modsætning til reformen i 2012 inkluderer udviklingsgruppen de interessenter, lærere og studerende, som læreruddannelsen er bygget op omkring, ligesom der etableres en dialoggruppe, hvor en bred kreds af læreruddannelsens interessenter er repræsenteret.

¹⁴ Læreruddannelseskongressen nov. 2018, Sophia – tænketank for pædagogik og dannelse.

¹⁵ Denne evaluering er udarbejdet for Styrelsen for Videregående Uddannelser af Teknologisk Institut Analyse og Ervervsfremme, Teknologiparken, 8000 Aarhus C (www.teknologisk). Marts 2016.

Der er således givet lidt bedre tid end sidst til at forberede en fornyelse, som det hedder, en større kreds er involveret i arbejdet, og der kan blive tale om større transparens i beslutningerne. Arbejdet tager afsæt i tre overordnede temaer:

- A. Styrket praktik og praksissamarbejde
- B. Øget studieintensitet, større faglig progression samt bedre fastholdelse og rekruttering
- C. Stærkere vidensgrundlag for læreruddannelsen.

Der skal fokuseres endnu mere på at tiltrække dygtige og motiverede studerende og fastholde dem på uddannelsen og i lærergerningen, ligesom der udtrykkes behov for en stærkere læringskultur blandt undervisere og studerende på uddannelsen.

I forlængelse af ovenstående kritik af 2012-loven hæfter jeg mig især ved to måske modsatrettede intentioner. ”Regeringen ønsker, at læreruddannelsen er baseret på viden om, hvad der virker i klasselokalet. De studerende skal have en vidensbaseret og undersøgende tilgang til udvikling af deres egen og skolens praksis.” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020 s. 2). På den ene side måske en fastholdelse af et evidensbaseret afsæt, på den anden side måske et ønske om en teoretisk vidensbase, der giver adgang til en undersøgende og analyserede tilgang til praksis og dermed kvalificerer de kommende læreres dømmekraft?

Øget studieintensitet og større faglig progression er i høj grad efterlyst i den aktuelle uddannelse og vil forhåbentlig kunne øge kvaliteten af uddannelsen.

Desuden hæfter jeg mig ved, at overgangen til arbejdet i folkeskolen skal søges lettet. Der er her tale om en mangeårig efterlysning, hvor seminarier, UC'er og skoler på forskellige måder har forsøgt at imødekomme et behov ved at etablere lokale initiativer¹⁶. Et centralt aftalt initiativ med ressourcer og regler kan blive et vigtigt bidrag til lærerarbejdets professionalisering.

Afslutning

De sidste ca. 60 års læreruddannelser har repræsenteret forskellige opfattelser af læreren. Fra den fagligt formidlende lærer, over den professionelle lærer med god pædagogisk og faglig dømmekraft til den effektive ekspert i undervisning 'der virker'. Ingen af disse 'lærere' har kunnet leve op til de politiske og samfundsmæssige forventninger om elevernes først og fremmest høje faglige præstationer. Nu arbejdes der på en 'fornyelse' af læreruddannelsen, som skal tiltrække flere unge til en læreruddannelse, hvor de studerende skal forberedes til en *vidensbaseret og undersøgende tilgang til udvikling af deres egen og skolens praksis*. Min fortolkning af dette ønske peger på en uddannelse til professionel lærervirksomhed, som den er defineret i denne artikel, og hvor der sættes ressourcer af til at efterleve kriterierne.

Referencer

Ayers, W. (2006). *At undervise – en lærers rejse*. Klim.

Bergem, T. (2004). *Læreren i etikens modlys*. Klim.

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

¹⁶ Fx Projekt Ny Lærer På Vej, et samarbejdsprojekt mellem en kommune, en lærerforening og et seminarium i Aarhus 2002-2004.

- Biesta, G. J. J. (2014b). Når hvad der virker stadigvæk ikke virker. I: Tanggaard, L., Rømer, T. Aa., & Brinkmann, S. (red.), *Uren pædagogik* s. 38-57, Klim.
- Braad, K. B. et al. (2005). – *for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder*. Selskabet for Skole og Uddannelseshistorie, Syddansk Universitetsforlag.
- Carlsen, B. B. (2016). Frakobling af formål og indhold – en struktureret diskursanalyse af læreruddannelsens (LU13) sammenhængsforståelse. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 1(1), 55-74.
- Christensen, D. C. (1981). *Lærerinteresser og læreruddannelse – en analyse af læreruddannelsesloven af 1966*. Roskilde Universitetsforlag.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet*. Gyldendals Norske Forlag.
- Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Klim.
- Danmarks Lærerforening (2015). *Professionsideal*.
- Dorf, H. (2018). *Skolepolitik og undervisningskvalitet i Danmark*. Aarhus Universitetsforlag.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the Third Logic*. University of Chicago Press.
- Hattie, J. (2014). *Synlig læring – for lærere*. Dafolo.
- Hedegaard, K. M., & Simonsen, S. (2012). *Folkeskolen nr. 19*, 23. oktober 2012.
- Hermann, K. J., Jensen, T. K., & Lassesen, B. (2012). Hvilke faktorer i studiemiljøet fremmer trivsel? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(13), s. 1-12.
- Held, F. (2008). *Den professionelle dimension i pædagogik*. Frydenlund.
- Holm, H. (1961). *Årsskrift for Hjørring Seminarium*, 1961.
- Iskov, T. (2020). Læreruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 5(1), 92-114.
- Jensen, E., & Rasch-Christensen, A. (2012). Ny læreruddannelse – fremtidsorienteret og fleksibel. *Folkeskolen, nr. 19*, 23. oktober 2012
- Jensen, N. H. (2019). Læreruddannelsen er blevet sparet i smadder. Kronik i *Politiken* 1. nov.
- Kampmann, T. (1974). *Årbog for Dansk Skolehistorie*.
- Kampmann, T. (1991). *Kun spiren frisk og grøn. Læreruddannelse 1945-1991*. Odense Universitetsforlag.

- Krogh-Jespersen, K. (1996). Fra praktiker til didaktiker. Om lærerarbejdets professionalisering. I: *Mellem pædagogik og skole – festskrift til professor Mogens Nielsen*. s. 37- 48, KVAN.
- Krogh-Jespersen, K. (2003). *Læreruddannelse – en professionsrettet uddannelse*. Århus Dag- og Aftenseminarium.
- Krogh-Jespersen, K. (2004a). *Projekt ny lærer på vej*. Århus Dag- og Aftenseminarium.
- Krogh-Jespersen, K. (2004b). *Lærerprofessionalitet – illusion og vision!* Roskilde Universitetsforlag.
- Krogh-Jespersen, K. (2004c). Professionsrettethedsprojektet. I: Hjort. K. E. (red.), *De professionelle: forskning i professioner og professionsuddannelser*.s. 179-193, Roskilde Universitetsforlag.
- Krogh-Jespersen, K. (2006a). *Om undervisning*. Klim.
- Krogh-Jespersen, K. (2006b). Skønsaspektet i undervisningen. I: Lund, J. H., & Rasmussen, T. N., (red.), *Almen didaktik – i læreruddannelse og lærerarbejde*. s.. 28-61, KVAN.
- Krogh-Jespersen, K. (2008). Læreruddannelse – hvad, hvordan og hvor? *Dansk pædagogisk Tidsskrift*. 2. s. 64-73
- Krogh-Jespersen, K. (2009). Dømmekraft – lærerarbejdets etos. *Gjallerhorn. Tidsskrift for professionsuddannelser*, 9, s. 6-14
- Krogh-Jespersen, K. (2012). Læreruddannelsen før – nu og i fremtiden. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, s. 71-78.
- Krogh-Jespersen, K. (2017). *Lærerarbejdets deprofessionalisering*. Tænk tanken Sophia.
- Schnack, K. (red.)(1993). *Læreruddannelsens didaktik*. Didaktiske studier, (8)
- Styrelsen for Videregående Uddannelser (2016). *Evaluerings af kompetencemålsstyring af læreruddannelsen*. Teknologisk Institut. Rapport.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2012). *Deregulering og internationalisering – Evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006*. Rapport.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (november 2020). *Nytænkning af læreruddannelsen – et ambitiøst udviklingsarbejde*.
- Weirsøe, M. (2020). Skolen har brug for reflekterende praktikere. Interview med Hans Dorf og Per Fibæk Laursen. *Asterisk*, 95, 4-8.
- Vejleskov, H., & Winther-Jensen, T. (2017). *De pædagogiske fags grundlag og anvendelse*. Aarhus Universitetsforlag.

Wahlgren, B., & Aakrog, V. (2012). *Transfer – Kompetence i en professional sammenhæng*. Aarhus Universitetsforlag.

VIA University College (2020). Studieordning for læreruddannelsen.