

Lærerarbejdets deprofessionalisering

- **i en uheldig alliance mellem læreruddannelsesreformen af 2012 og folkeskolereformen af 2013¹**

Kirsten Krogh-Jespersen, juli 2017

Der er kamp om uddannelserne i Danmark. Folkeskolens lærere (og ledere) og Danmarks Lærerforening kæmper 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 effektivisering².

Underviserne i læreruddannelsen kæmper 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. Som jeg viser nedenfor giver det 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.' (Krogh-Jespersen 2012)³.

Folkeskolens aktører var stadig mere eller minder 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 dybgående 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 og forskere ⁴ reformernes præmisser og didaktiske visdom og advarer mod konsekvenserne for elever, skole og samfund. Kampen raser, men mest internt blandt fagfolk, det politiske niveau og offentligheden synes ikke synderligt anfægtet af den tiltagende kritik og de advarende toner. ⁵ Splittelsen, som har været længe om at vise sig, udgør en kilde til optimisme, fordi de meget 'evidente' sandheder problematiseres, 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 læreruddannelse⁶ og på *det grundlag* formulere en professionel, 'moderne' læreruddannelse, der kan adressere tidens og fremtidens udfordringer – og helt glemme 2012 uddannelsen. Jeg skal søge 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.

Men lad os kigge på læreruddannelsens udvikling med fokus på tiden efter 1960 og dermed måske både få stof til at forstå, hvorfor vi er endt hvor vi er, og hvorfor jeg fremhæver 1966'lovens kvaliteter i forhold til den aktuelle uddannelse.

Læreruddannelsens udvikling siden 2. verdenskrig

Efter 2. verdenskrigs afslutning var der meget at tage fat på, og især skole og uddannelse som medvirkende til demokratisering af de europæiske samfund prægede den pædagogiske og samfundsmæssige debat. I Danmark fik vi en ny folkeskolelov i 1958, som godt nok bibeholdt formålsparagraffen fra 1937, men med udgivelsen af 'Den blå betænkning', Undervisningsvejledning for folkeskolen (1960-1961), leveredes et nyt syn på skolens opgave og praksis, hvor elevernes demokratiske dannelse og opdragelse til selvstændig tænkning stod stærkt. Læreruddannelsen (lov fra 1954) var et svagt fundament for de nye tanker, idet dens fokus stadig var de kommende læreres faglige fordybelse i folkeskolefagene, mens pædagogik, didaktik og

samfundsfaglige tilgange ikke fyldte meget. Men allerede i begyndelsen af 1960'erne begyndte et stort og grundigt udredningsarbejde med henblik på vedtagelse af en ny læreruddannelseslov.

En visionær læreruddannelseslov – lærerarbejdets professionalisering

1966 loven repræsenterede et paradigmeskifte i forhold til tidligere læreruddannelser – på rigtig mange måder. Pladsen tillader ikke en nøje fremstilling af lovtæksten⁷, men her skal fremhæves nogle væsentlige karakteristika, som helt overvejende har været grundlaget for dansk læreruddannelse frem til 2012.⁸

Tidligere havde man set en dyd i at sikre adgang til læreruddannelsen for 'manden fra ploven', men nu blev adgangsbetingelsen en studentereksamen eller tilsvarende eksamen (HF), et forhold som blandt andet medvirkede til at hævde en akademisering af uddannelse, til nogens sorg og andres glæde.

Udgangspunktet for fremstillingen er de oprindelige lovbestemmelser (Loven trådte i kraft i 1969) men hen ad vejen vil jeg kort redegøre for de vigtigste lovændringer der fulgte i 1991, 1996 og 2006. Ændringerne har især haft fire kilder: 1) Ændrede pædagogiske forudsætninger/erkendelser af fejlkonstruktioner i loven, 2) Seminarielukninger bl.a. begrundet i faldende elevtal i folkeskolen og som følge heraf minimering af uddannelseskapaleten og færre ansøgere til uddannelsen. 3) Løbende økonomiske nedskæringer der gennemtvang effektiviseringer og minimering af de studerendes undervisning og vejledning og 4) den stadige kritik af læreruddannelsen for ikke at gøre det godt nok, bl.a. 'bekræftet' i diverse internationale undersøgelser af elevernes faglige resultater.

De pædagogiske fag

De pædagogiske fag blev styrket betragteligt i 1966 loven. Faget pædagogik, omfattende bl.a. disciplinerne pædagogisk filosofi, sociologi og skolehistorie, fik til opgave at indvi de studerende i pædagogikkens historie, at skærpe de studerendes kritiske forståelse af opdragelsesprojektets uomgængelighed og dets faldgruber, bl.a. udtrykt i myndighed som dannelsesbegreb og det pædagogiske paradoks som udfordring, og af skolens samfundsbevarende funktion og samfundsforandrende opgave også i forhold til samfundsklasser og social arv-problematikken. Psykologi formidlede indsigt i børns udviklings- og læreprocesser, i personlighedsteoretiske begreber som kunne være nyttige også for den studerende selv og i pædagogisk psykologiske begreber til forståelse af dynamikker og problematikker i klasseværelset. Faget undervisningslære (senere almen didaktik) var i begyndelsen domineret af tidens teknologiske og instrumentalistiske forståelse af undervisningsplanlægning og -gennemførelse. Mange kritiske publikationer og flere seminarers forsøgs- og udviklingsarbejder problematiserede og ændrede gennem 1970'erne og 1980'erne fagforståelsen, kulminerende i en udbredt tilslutning til Erling Lars Dales udspil: Pedagogisk Profesjonalitet fra 1989 med fremstillingen af den professionelle lærers interagerende kompetencer på tre niveauer: Kompetencer til at gennemføre undervisning med målrationalitet,

kompetencer til at målsætte, planlægge og evaluere undervisning og kompetencer til at kommunikere om grundlagsproblemer i pædagogikken, konstruere didaktisk teori og deltage i forskningspraksis samt analysere og vurdere forskningsresultater. Kompetenceniveauerne, gennemførelse af undervisningen med målrationalitet (1) og målsætningen, planlægningen og evalueringen af undervisningen (2) har selvfølgelig brug for både didaktiske skøn og instrumentelle færdigheder, mens især det tredje kompetenceniveau konstituerer professionel lærervirksomhed og perspektiverer kritisk de instrumentelle færdigheder. Med loven af 1991 skiftede faget i øvrigt navn til almen didaktik.

Den teoretiske skoling i læreruddannelsen forudsatte (og forudsætter), at undervisningen er løsrevet fra de praktiske krav til arbejdet, så der er frihed til at indholdet kan være generelt og systematisk og rumme diskursivt materiale i form af begreber og teorier, i vekselvirkning med iagttagelser og opgaveløsninger i skolen, som kan identificere væsentlige problemstillinger og give de første erfaringer med at udøve skøn, reflektere over handlemuligheder og evaluere egen indsats.

De pædagogiske specialer, speciale A, speciale B og speciale C, var en nykonstruktion med henblik på at målrette de studerendes arbejde med de pædagogiske, psykologiske og almen- og fagdidaktiske dimensioner, så de i særlig grad erhvervede sig viden om og forståelse af henholdsvis de yngste elever, de ældste elever og elever med særlige vanskeligheder. Arbejdet inddrog desuden de fag, som særlig grad var centrale i undervisningen af den pågældende elevkategori. Med forskellige begrundelser blev disse specialer senere erstattet af et logisk misfoster, et fællesspeciale, som indholdsmæssigt dog gav god mening, idet også det målrettede studierne til praksis.

De pædagogiske fag bidrog samlet set til at styrke lærernes professionsidentitet og autoritet i udøvelsen af arbejdet. Det skal dog siges, at det åbenbart i forhold til en del lærere ikke lykkedes til en sådan grad, at de efter endt uddannelse synes at kunne identificere betydningen af disse fag for deres selvforståelse og for deres lærerarbejde (Jacobsen 1989). Denne undersøgelses udsigelseskraft er siden problematiseret, og fx Krogh-Jespersen (2005) giver et mere nuanceret billede af lærernes selvforståelse.

Klasselæreren

Klasselærerbegrebet var i 1960'ernes skole under både teoretisk og praktisk udvikling. Enhedsskolevisionen kaldte på en forståelse af, at der især var én lærer, der i samarbejde med kolleger, forældre og elev, påtog sig et samlet ansvar for det enkelte barns læring og udvikling gennem skoleforløbet. Især på de yngste klassetrin udvikledes på mange skoler desuden den praksis, at dansklæreren, som oftest var tildelt klasselærerfunktionen, valgte at undervise sin klasse også i andre fag. En af konsekvenserne af enhedslærervisionen blev for læreruddannelsen vægtlægning af en bredde- dimension i studiet af

skolefagene. Folkeskolens hovedfag var obligatoriske i studiets første år, og desuden skulle de studerende vælge 3 af 4 grunduddannelsesfag.

Det har aldrig været begrundelsen for de mange fag i læreruddannelsen, at en lærer skulle kunne undervise i alle fag på alle klassetrin. Enhedsskolelærebegrebet handler om, at enhver lærer skal kunne kommunikere med kolleger, forældre og elever om elevens udvikling og eventuelle problemer i forhold til det samlede skoleforløb og tage medansvar for hele skolens virksomhed. Ansvar for den konkrete fagfordeling og dermed for, hvilke fag den enkelte lærer underviser i, lå og ligger på den enkelte skole. Også denne konstruktion blev i øvrigt ændret i løbet af lovens levetid, så antallet af fag den enkelte studerende skulle læse blev minimeret.

Linjefag

Dybde dimensionen i forhold til skolefagene udgøres af linjefagene, som skulle og skal udbydes så de dækker hele fagrækken. Den enkelte studerende skulle vælge to (i perioder tre) af disse fag. Ambitionen var, at et linjefag skulle ækvivalere et bifag i det tilsvarende universitetsfag. Gennem studiet skulle de studerende således tilegne sig den fornødne akademiske kompetence med sigte på deres videre faglige udvikling, og de valgte linjefags videnskabsteoretiske og -metodiske fundering forventedes at kunne være eksemplarisk for disse dimensioner også i andre fag. I lovens første levetid kunne de studerende vælge et tredje linjefag. Gennem hele lovens levetid har spørgsmålet om de fagdidaktiske aspekter af linjefagsundervisningen fyldt meget. De studerende, aftagerne og de nybagte lærere og mange seminarielærere anså problemet for vitalt i forhold til at kvalificere og professionalisere lærernes undervisning i folkeskolen, og der er i forsøget på at opkvalificere linjefagernes didaktiske dimensioner og at bygge bro mellem linjefag og pædagogiske fag (og praktik) blevet gennemført mange samarbejdsprojekter blandt seminariernes lærere og i forhold til folkeskolen, og mange seminarier har kunnet rapportere om udviklingsarbejder i dette øjemed.

Praktisk skolegerning

Praktikken, det tredje ben i læreruddannelsen, har gennem alle årene været et 'smertensbarn'. Det er ikke altid lykkedes at tilbyde de studerende kvalificerede praktikforløb i den betydning, at praktikken blev en kvalificeret studiesituation snarere end en utilstrækkelig øveperiode. Det har heller ikke været lige let at formidle netop den forståelse: Praktikperioderne er studieperioder, med vægt på forskellige aspekter af lærerarbejdet, de er ikke lig med egentlig lærervirksomhed og som øvelsesmark tjener de først og fremmest til at 'prøve sig selv af' i omgangen med skolens elever, måske med den konsekvens at man søger anden uddannelse. De studerende klagede og klager ofte over manglende sammenhæng mellem det, de studerede på seminariet og det de 'oplevede' i praktikken, nogle gange understøttet af praktiklæreres

formidling af det synspunkt, at det de lærte på seminariet var uden relevans for praktisk lærervirksomhed. Forholdet mellem teori og praksis, 'det samme' som ønskesituation eller 'forskellighed' som kilde til ny indsigt og kvalificeret udfordring, er en kompleks problemstilling som til stadighed har udfordret parterne.

Mange flere misforståelser, skuffede forventninger, gensidige anklager kan opremses, men der har i alle årene været udfoldet store bestræbelser på at håndtere problemerne, og mange udviklingsarbejder har vist farbare veje. Til trods for de antydede vanskeligheder har selve begrebet om læreruddannelsen som en vekseluddannelse ikke været anfægtet, med hovedvægten på arbejdet på uddannelsesstedet i form af teoretiske studier, analyser og refleksion over pædagogisk praksis, som den udfoldes i og mellem fagene i uddannelsen, suppleret med undersøgelser og erfaringsdannelser i professionen.

Selvstændighed og personlig udvikling

Den undervisningsvejledning, som blev udarbejdet som en del af Betænkning 527 som fulgte op på 1966loven, fremhævede ønsket om at udvikle 'friere studier og undervisnings- og prøveformer, der lagde særlig vægt på at fremme de studerendes modenhed og udvikle deres evner til selvstændigt arbejde'. De studerendes inddragelse i planlægning og gennemførelse af den konkrete undervisning blev en norm for god seminarielærervirksomhed. Lærere og lærerstuderende blev gennem diverse udvalg involveret i beslutningsprocesser vedrørende uddannelsen og seminariets virksomhed – uden at man dog kan tale om en egentlig demokratisk styreform. Rektorerne var øverste besluttende myndighed – underlagt den stærke centrale styring, som blev udøvet af undervisningsministeriet. Mange rektorer forvaltede deres magtposition yderst fornuftigt og fulgte som regel fællesudvalgenes indstillinger, hvis disse ikke stred mod lov og bekendtgørelses bestemmelser.

Organisationsprincipper

De studerende var gennem uddannelsen organiseret på stamhold, specialehold og linjehold. Stamholdsprincippet, de studerende læste de pædagogiske fag sammen gennem fire år, var i en årrække gældende på de fleste seminarier, men blev efterhånden noget udhulet op gennem 1990'erne og 00'erne. Åremålet for linjehold og speciale ændrede sig også, men (stort set) ingen holddannelser og faglige forløb strakte sig over mindre en to sammenhængende år. På mange seminarier udvikledes et klasselærerprincip, eksemplarisk for klasselærerfunktionen i folkeskolen og omfattende klasselærerens forpligtelse til at fremme samarbejdet mellem pædagogik-, linjefags- og praktiklærere. Med læreruddannelsesreformen af 2012 bliver et sådant helhedsorienteret og sammenhængsfremmende organisationsprincip afløst af et modulprincip, som hidtil har været helt fremmet for dansk læreruddannelse.

1966 loven - grundigt arbejde

Arbejdet med at forberede og gennemføre 1966 loven var, som det fremgår, meget grundigt og ikke præget af hastværk. Det omfattede en bred personkreds og rigtig mange personer, herunder mange professionelle, som havde erfaringer og visioner på uddannelsens vegne. Læreruddannelsesudvalget sad fra 1962-1965. Der blev tænkt og talt, forhandlet og indgået kompromisser, og baglandet blev involveret ved møder og høringer. Forslag til lov blev fremsat i oktober 1965 og enstemmigt vedtaget ved 3.behandling i juni 1966.

Det efterfølgende studieplansarbejde tog 2½ år. Det handlede om at udforme forslag til uddannelsens indhold og afslutning og om at udarbejde undervisningsvejledningen. Arbejdet omfattede over 100 personer og der blev afholdt et utal af møder.

I min afhandling *Lærerprofessionalitet- illusion og vision!*(2005)formidler jeg Freidsons (1999, 2001) forståelse af professioner som værende karakteriseret ved, at de udøves på grundlag af teoretisk funderede og specialiserede skøn, i modsætning til både ufaglært arbejde og arbejde baseret på detaljeret og mekanisk specialisering. Den nye læreruddannelse levede ideelt set op til en dobbelt professionalitet, idet både kvalificeringen af de studerende til at forvalte deres kommende lærerarbejde professionelt og seminarielærernes professionelle forvaltning af deres arbejde udgjorde forudsætningen for den interne kritik, fremsat af først og fremmet studeredende og seminarielærere, som løbende resulterede i de udviklingsarbejder og interne forbedringsforsøg, som har præget lovens/lovenes levetid, indtil den eksterne kritik⁹ rev tæppet væk under denne løbende kritiske refleksion og resulterede i loven af 2012, som sagt formuleret i en meget snæver kreds og på under et halvt år.

Træerne vokser som bekendt ikke ind i himlen

Jeg indledte med at betone 1966 lovens kvaliteter og har her søgt at fremhæve nogle af de ingredienser, som berettiger synspunktet. Forudsætningerne for gennemførelse af læreruddannelsen har siden 1966 lovens tilblivelse som sagt undergået en række ændringer, som har gjort det vanskeligere at realisere den oprindelig lovs intentioner, hvor seminarielukninger¹⁰, svigtende tilgang, nye styringsformer og økonomiske nedskæringer samt lovændringer til imødekommelse af nogle af disse udfordringer har præget årene. Som en positiv ændring, båret igennem af de faglige foreninger, blev undervisningslære i 1991 til almen didaktik, hvorved tilhørsforholdet til den kontinentale didaktiktradition frem for den angelsaksisk mere teknologiske tradition blev understreget. Med ændringen i 1998 ændrede man uddannelsens opbygning. I stedet for en række fag på første del skulle de studerende have fire linjefag, praktikken blev udvidet fra 92-lovens 20 uger til 24 uger, og de pædagogiske fag blev reduceret i omfang med afskaffelsen af det pædagogiske speciale. De almindelige fag, undtagen kristendomskundskab, blev afskaffet, til gengæld fik man et nyt

fag: Skolen i samfundet. I 2007 kom en ny reform, der afskaffede Skolen i samfundet, så det pædagogiske fagområde nu blot bestod af fagene pædagogik, pædagogisk psykologi og almen didaktik. Samfundsdelen blev til medborgerskab og indgik nu i faget kristendomskundskab /livsoplysning/ medborgerskab (KLM), som blev udvidet i omfang. Der blev desuden etableret et obligatorisk samarbejde mellem linjefag og pædagogiske fag, det såkaldte pædagogiske element.¹¹.

Praksischo

Der er skrevet mange både kritiske og konstruktive artikler og bøger, der har peget på problemer med den læreruddannelse, som loven(ene) realiserede og på veje til at overkomme (nogle af) dem. Nogle af problemerne er antydnet oven for, jeg vil her desuden fremhæve det kritikpunkt, som har været gennemgående gennem hele lovens/lovenes levetid: De studerende kan ikke det, de skal kunne, når de efter endt uddannelse træder ind i erhvervet og skal løse mangfoldigheden af læreropgaver. Det skal bemærkes, at den kritik også lød før 1966 loven og den lyder i sikkert også til næste år. Forventningen om, at fire års uddannelse skulle kunne gøre det muligt for et ungt menneske umiddelbart at møde alle udfordringer og mestre alle opgaver i skolen er meningsløs. En læreruddannelse kan forberede de kommende lærere på et generelt plan i form af analyseredskaber og forståelsesformer og et bredt didaktisk repertoire af handlemuligheder. Sådanne generelle færdigheder og kompetencer slår måske ikke umiddelbart til i forhold til alle de konkrete elever og forældre, i forhold til specielt vanskelige klasser og krævende fag. Desuden er der en række lærerkompetencer, som kun kan udvikles i praksis. Den eneste kvalificerede håndtering af 'problemet' er dels at udvise udstrakt omhu i tildeling af klasser og fag til de nye lærere, og at ansætte dem i en eller anden form for uddannelsesstillinger, hvor den ansættende skole, kommune og de selv er forpligtede på den videre kvalificering i forhold til at løse konkrete opgaver og håndtere aktuelle udfordringer og i forhold til at udvikle rutiner og handlemønstre, som man ikke kan studere sig til.

Forestillinger om at ophæve eller komme ud af modsætninger i pædagogisk praksis er uholdbar. Lærere må altid handle ud fra et vidensunderskud. Læreren må forsøge sig frem, eksperimentere, veksle mellem og kombinere forskellige handlemuligheder, skønne og handle, korrigere sine handlinger etc.¹²

Den 'gamle' læreruddannelses dyder

Jeg vil opsamlende understrege, hvad jeg mener læreruddannelsen fra 1966 til 2012 potentielt og ideelt har kunnet byde på:

Læreruddannelsen har bibragt de studerende faglig og pædagogisk indsigt og praktiske forudsætninger for at virke som lærere i folkeskolen og løse de opgaver, som er beskrevet i folkeskoleloven og forventet af elever, forældre og samfund.

Men læreruddannelsen har kunnet og skullet kunne mere end dette indlysende – læreruddannelsen har forberedt de studerende til at kunne begrunde deres analyser af de pædagogiske udfordringer i praksis og til at turde melde klart og præcist ud med deres valg af handlinger overfor elever, forældre, kolleger.

Læreruddannelsen har forsynet de kommende lærere med sådanne teoretiske indsigter og faglige begreber, at de kvalificeret kan diskutere og tage stilling til forskellen på overfladiske og populistiske slogans og på velbegrundede forståelsesformer.

Læreruddannelsen har sat lærerne i stand til at overveje og diskutere, hvad man kan vide noget om og gennem hvilke iagttagelsesformer troværdig viden kan opnås¹³, hvilke hensigter hvilken viden kan fremme og på hvilke områder vi må acceptere ikke at vide, men må nøjes med begrundede antagelser som baggrund for handling - fordi man som lærer ikke kan undslå sig for at handle.

Alle læreruddannelsen fag har givet de studerende indsigt i de for fagene relevante teorier og deres videnskabsteoretiske forankring, givet dem adgang til fagenes og pædagogikkens historie og til skolehistorien og hermed givet dem forudsætninger for at koble indsigterne og iagttagelserne i forhold til de opgaver, de skal løse som lærere.

Gennem læreruddannelsen er de studerende blevet forberedt på at skærpe opmærksomheden på, hvordan medierne, uddannelsespolitikken, de fagpolitiske og faglige sammenhænge formulerer sig om og stiller krav til skole, lærere og elever, og er blevet i stand til at analysere disse forskellige billeder af og forestillinger om, hvad skolen kan og skal og til at tage stilling til relevans, udfordringer og handlemuligheder. Det sidste har fordret et samvirke mellem linjefag, pædagogiske fag og praktik gennem de studerendes forberedelse af fokuserede iagttagelser og handlinger, af de studerendes beskrivelser af praksiserfaringer og refleksioner og af deres eventuelle observationer af hinanden i praktikforløbet, af kvalificeret vejledning i samarbejde mellem praktislærere og seminarielærere og i efterbearbejdning af oplevelserne og refleksionerne.

Det er alt sammen kunnen og indsigter, som en lærer har brug for. Problemet er helt aktuelt, at nogle vigtige fag i forhold til sådanne indsigter og kompetencer som sagt er fjernet fra 2012 læreruddannelsen, nemlig pædagogik, didaktik, pædagogisk psykologi og skolen i samfundet og at alle fag er splittet op i forskellige moduleheder, hvorved sammenhængende og dybtgående fagforståelse vanskelig- eller umuliggøres.

Folkeskolereform og læreruddannelsesreform

Læreruddannelsesreform i 2012, folkeskolereform i 2013. To forskellige ministerier, men stort sammenfald i den personkreds, der har øvet markant indflydelse på begge reformer.¹⁴ At jeg i overskriften påstår en 'uhellig' alliance mellem folkeskolereform og læreruddannelsesreform beror på, at de sammen og i samspil¹⁵ minimerer forudsætningerne for at lærerne forvalter deres arbejde med den autonomi, som kendetegner professionelt arbejde. Jeg ønsker en alliance med et professionaliserende perspektiv, en stærk pædagogiske og didaktisk videnskabelighed i læreruddannelsen parret med forudsætninger i lærerarbejdet for at bidrage til skolens og undervisningens løbende udvikling.

Fælles for de to reformer er imidlertid den grundlæggende instrumentalisering af uddannelserne – folkeskolens til et globaliseret, konkurrenceorienteret arbejdsmarked, hvor det faglige fokus er elevernes målbare kompetencer, opnået gennem målstyret undervisning. Læreruddannelsens til en folkeskole med dette sigte og efter den samme opskrift – målbare kompetencer, som matcher evidensforsknings bud på en effektiv undervisning.

Der tales om et paradigmeskifte i læreruddannelsen, hvor der "rettes fokus på, hvad de studerende kan – frem for at uddannelsen styres gennem fagenes indhold".¹⁶ Som læreruddanner gennem næsten 40 år er det fuldstændig volapyk at læse, at læreruddannelsen hidtil skulle være styret gennem 'fagenes indhold'. Den har selvfølgelig været styret af et formål, af faglige mål og fagligt indhold og af kommunikation mellem lærere (seminarie- og folkeskolelærere) og studerende som har haft lærervirksomhed som perspektiv, eller, sagt på en anden måde, af bestræbelserne på at ruste de kommende lærere bedst muligt til deres fremtidige virke i først og fremmest folkeskolen, af afsøgningen af og kvalificeringen til at løse opgaverne 'derude' - i en kompleks pædagogisk virkelighed og i en uforudsigelig fremtid.

Det aktuelle paradigmeskifte består derimod i en instrumentalisering af mål og indhold, af en forestilling om at man i læreruddannelsen kan og skal lære de studerende 'det de skal gøre' her og nu, og det som gennem evidenspåstande¹⁷ regnes for det mest effektive – i forhold til at højne elevernes faglige præstationer i nationale tests og internationale undersøgelser, fx PISA undersøgelser. Skolereformen har bibeholdt folkeskolens hidtidige dannelsesorienteret formål – men herefter, i beskrivelsen af Fælles mål for fagene og i resten af styringsbestemmelserne er instrumentaliseringen slået igennem med folkeskolereformen.

Den kommer tydeligst til udtryk i de såkaldt forenklede fælles mål, der skulle danne afsæt for den målstyrede undervisning¹⁸ – og det er også her problematiseringerne og den deciderede modstand har været størst. Også forhold i struktur og styrelse har været en kilde til kritik, men på dette område er der

flere positive røster, fx hilses bevægelse, understøttende undervisning og lektiecafeer velkomne mange steder. Disse sider af reformen lader jeg ligge her, men vil se lidt nærmere på målstyrings' didaktikken', som i øvrigt har fået et par kraftige skud for boven på det senere. Men i forbindelse med reformens implementering fik alle – lærere og ledere, skoler og kommuner og offentligheden det klare indtryk, at lærermålsstyring var lovbestemt og at lærerne skulle formulere læringsmål for hver enkelt elev i alle fag og i forhold til alle undervisningsforløb og i udstrakt detaljeringsgrad. To senere præciseringer og justeringer har fastslået, at læringsmålstyret undervisning ikke er centralt fastlagt og således ikke obligatorisk (men godt kan være det lokalt) (marts 2015) og forligsparterne bag folkeskolereformen er netop blevet enige om, at kun de overordnede kompetencemål (215) og de underliggende videns- og færdighedsområder (866) er bindende, mens de godt 3000 videns- og færdighedsmål er vejledende. (maj 2017).

Yderligere et aspekt har været og er kilde til stadig større modstand, nemlig de efteruddannelseskoncepter, som har haft netop implementering af læringsmålstyret undervisning som indhold, og de centralt styrede forløb, som baserer sig på John Hatties 'synlig læring' s koncept og som overvejende forstås af et privat, engelsk firma i samarbejde med et bogforlag,¹⁹ og i samarbejde med undervisningsministeriets læringskonsulenter.

Der kan naturligvis siges meget mere om folkeskolereformen. Ovenstående skal tjene til at påvise den deprofessionalisering af lærerarbejdet, som central styring af mål og indhold, centralt styret efteruddannelse og indskrænket tid til forberedelse og refleksion udgør. Men nu vender jeg igen blikket mod læreruddannelsen.

Reform af læreruddannelsen 2012

Lærerne lærer som sagt ikke det de skal i læreruddannelsen. De nyuddannede lærere kan ikke lede arbejdet i deres klasser, de kan ikke håndtere urolige elever og de formår ikke at inkludere elever med særlige behov, de kan ikke differentiere deres undervisning, de kan ikke samarbejde med forældrene og lærerne kan som samlet gruppe, unge og gamle, ikke sikre fremragende resultater i PISA undersøgelserne.

Listen kunne gøres meget længere, men de valgte formuleringer illustrerer en opdateret, men mere eller mindre vedvarende kritik af læreruddannelsen. Dokumentation for en sådan tingenes tilstand er svag, og man kan spørge, om vi ville have haft en så relativt velfungerende folkeskole, et rimeligt oplyst folkestyre, så mange kompetente mennesker på arbejdsmarkedet og så rigt et samfund, hvis det virkelig stod så sløjt til med lærernes kunnen.

Men nu bliver problemerne i hvert fald løst, skal man tro de superlativer, med hvilke den ny læreruddannelseslov er blevet introduceret. Man må tænke: 'Nu får vi endelig den lov, der i modsætning til

tidligere læreruddannelseslove kan gøre det den skal, uddanne kvalificerede lærere til folkeskolen fra dag et'.

Loven er hastet igennem. Ny lov trådte i kraft i 2007, lærere uddannede efter denne lov var knapt færdiguddannede, da en evalueringsrapport forelå januar 2012.²⁰ I juni 2012 er en ny lov vedtaget med ikrafttræden 2013. En meget snæver personkreds har forestået evalueringen og rådgivet ministeren i et lukket forløb i meget stærk kontrast til arbejdet med 1966 loven.

Formål og mål

Forligsteksten indledes med følgende formulering: *"Formålet med reformen er 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."* Og videre: *"Målet er at lærerne underviser i fag, de har undervisningskompetence i, så børnene i folkeskolen i højere grad møder lærere, der har en faglig fordybelse i netop de fag, der er på skoleskemaet."* *"Partierne er enige om, at der skal være fokus på, hvad den færdiguddannede lærer kan – og ikke, hvad han/hun har været igennem"*, udfoldet i form af kompetencekrav til de enkelte undervisningsfag.

Til trods for sprogbrugens besværgende karakter om 'stærkere og mere', om at 'hæve og løfte' er der selvfølgelig 'blot' fortsat tale om et ønske om, at dygtige og engagerede unge mennesker²¹ søger læreruddannelsen og i den forbereder sig ihærdigt på at varetage et af samfundets vigtigste opgaver bedst muligt og efter bedste evner. Sådan har det altid været, og sådan har seminarierne- som nu hedder University Colleges - læreruddannerne og de studerende altid forstået opgaven, der er ikke behov for en ny lov med de begrundelser. Måske er det kompetencebegrebet, der skal anses for det nye og epokegørende og det som skal 'løfte' både læreruddannelse og folkeskole? I hvert fald mere end antydes det, at kun *kompetencemål* sætter fokus på anvendelsesværdien af arbejdet i og med fag.

Uddannelsen er normeret til 240 ETCT-point. Dens tre hovedingredienser er henholdsvis Lærernes grundfaglighed (60-80 ECTS- point), Undervisningsfag (120-140 ETCT-point) og praktik (30 ETCT-point). Hertil kommer så Bachelorprojektet til 10-20 ETCT point. Lærernes grundfaglighed og undervisningsfag består af moduler på hver 10-20 ETCT point. Modulorganiseringen er bl.a. begrundet med at det skulle give større fleksibilitet og valgfrihed til de studerende.

Der vil i det følgende blive tale om nogle gentagelser af ovenstående synspunkter og pointer, men jeg finder det nødvendigt for en samlet fremstilling af karakteristika ved læreruddannelsesreformen.

Instrumentalisering af uddannelsen

Mål og indholdsbeskrivelser i den ny læreruddannelse bygger på den antagelse, at der i læreruddannelsen kan formuleres og testes kompetencemål med direkte forbindelse til løsning af læreropgaverne i folkeskolen. Til belysning heraf kan tjene fagområdet: *Lærerens grundfaglighed*, hovedområde 1: *Pædagogik og lærerfaglighed*, et af fire kompetenceområder: *Elevernes læring og udvikling*.

Kompetencemålet lyder: *"Den studerende kan alene og i samarbejde med andre skabe fællesskaber, facilitere elevers læring og udvikling, lede læreprocesser, der tilgodeser udvikling af individuelle, sociale og kommunikative kompetencer samt håndtere konflikter i mangfoldige sociale sammenhænge."*

Kompetencemålet forventes opfyldt gennem arbejdet med en række færdigheds- og vidensmål.

Det er jo umuligt at realisere et sådant kompetencemål i en uddannelse – det er ren retorik. En *studerende* kan naturligvis ikke (fx) facilitere elevers læring og udvikling. Hun har ingen elever. Ikke engang i praktikperioderne har hun elever i dette begrebs egentlige betydning. Det ville give mening at tale om, at i læreruddannelsen, med alle sine tilgange i form af faglig og didaktisk teoretisk viden og praktisk øvelse på læreruddannelsesholdet og i praktikken *forbereder* den studerende sig på at kunne facilitere elevers læring og udvikling – det som læreruddannelsen altid har skullet. Alt andet er ren besværgelse eller snyd og bedrag. Hovedområde 1 *Pædagogik og lærerfaglighed* er opdelt i fire kompetenceområder, som tilsammen har erstattet fagene pædagogik, psykologi, almen didaktik samt linjefagene specialpædagogik og dansk som andetsprog.

Deprofessionaliseringens udtryk

En konkret analyse af de fire kompetenceområder viser, at ingen af dem viser tilbage til filosofi – og videnskabsområdet pædagogik – men kun til psykologi, almen didaktik, specialpædagogik og dansk som andetsprog. Hermed bortfalder grundlaget for lærerarbejdets fortsatte professionalisering. 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 stillingen til relevansen af forskellige handlemuligheder. 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.

Med Jank og Meyer²² kan man spørge, hvordan lærerne skal udvikle den sociologiske fantasi, som kan rumme en tilstrækkelig forståelse af det paradoksale i forholdet mellem læring og undervisning: *"Læring er i sin struktur revolutionær. Den tillader eleven at lære sig at lære og derigennem befri sig fra lærerens*

formynderi. Dette forhold gør det nærliggende at give eleverne et stort spillerum (både folkeskoleelever og lærerstuderende, min tilføjelse) for deres egen virksomhed. Undervisning er ifølge sin struktur konservativ. Den tjener til at oprette samfundets kulturelle, politiske og økonomiske tilstand. Dette forhold lægger op til at styre og kontrollere den lærende". Læreruddannelsen synes p.t. kun at have fattet den ene dimension, og det vil sige – slet ingenting.

Eksemplet har taget udgangspunkt i fagområdet Lærernes grundfaglighed. Men problematikken er fælles for alle læreruddannelsens fag og fagområder. Opdelingen i kompetenceområder/moduler splitter fagene i småstykker og helhedsorienterede studier med afsæt i fagernes videns- og forskningsområder vanskelig- eller umuliggøres.

Modulisering

Kompetenceområderne er udgangspunkt for modul beskrivelserne på de enkelte læreruddannelsesinstitutioner, hvor organiseringen af dem øvrigt fremstår forskelligt. Principielt kan de studerede læse modulerne i den rækkefølge de ønsker. Nogle steder forsøger man at sikre en progression i studiet af kompetenceområderne gennem fastlæggelse af en rækkefølge, som de studerende kan vælge at følge, og hermed også forblive på et hold i studiet af flere moduler. Selve modultænkningen parret med den begrænsede tid pr. modul fremmer yderligere instrumentaliserings af uddannelsen., Modulerne bliver formuleret af professionshøjskolernes ledelseslag, dog ofte i samarbejde med underviserne, og kompetencerne skal opøves, uden at de studerende inddrages i refleksioner over hvorfor og til hvad, sådanne overvejelser som den kommende lærer har allermost brug for at være i stand til at inddrage sine kommende elever i. Det nyeste tiltag i retning af at centralisere indhold og arbejdsformer i modulerne – både i forhold til læreruddannerne og de studerende - ser dagens lys under overskriften didaktisk design/formater i moduler (VIA 2017). *"Et format tydeliggør den studerendes undervisning og studieintensitet inden for en reduceret økonomisk ressourceramme"*, som det hedder. Formaterne udarbejdes af en faglig arbejdsgruppe og videreudvikles og kvalificeres på baggrund af de indhøstede erfaringer og *skal anvendes af alle underviserne på det pågældende modul*. Formatbeskrivelserne relaterer til studieaktivitetsmodellen, som med fire kategorier regulerer ressourceforbruget til undervisning og studie i form af: undervisning initieret af og forestået af læreruddannerne (k1), studier initieret af læreruddannerne, men uden deres tilstedeværelse (k2), studier initieret af studerende uden deltagelse af læreruddannerne (k3) og aktiviteter initieret af studerende med deltagelse af læreruddannerne (k4)²³. I modelopstillingen i Studieordningen (VIA 2016) fremstår der ligestilling mellem disse fire kategorier, hvoraf kun den ene ligner det vi plejer at forstå ved undervisning, og som er baggrunden for den stadig stærkere påpegning af de alt for få undervisningstimer i læreruddannelsen.

Konklusioner og konsekvenser

Ovenstående søger at udlede essensen af læreruddannelsesreformen. Mange flere forhold kunne fremdrages, desværre alle med samme tendens - en svækkelse af grundlaget for et professionaliserende studieforløb, hvor de studerende er medtænkende i forhold til, hvilke og hvordan de kan udvikle relevante kvalifikationer og kompetencer.

Grunduddannelse eller efteruddannelse

Man kan spørge, hvor lærernes grunduddannelse er blevet af²⁴, den uddannelse som 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 de grundlæggende begreber indenfor de forskellige fagområder og discipliner. Som eksempler nævner han pædagogisk filosofi, som omfatter systematisk refleksion i fagets grundlagsproblemer og begrebsanalyser specielt af opdragelse og uddannelse og pædagogisk psykologi, som har læring og socialiseringsprocesser som centrale kategorier. De to fagområder danner tilsammen grundlag for at reflektere over relationen mellem læring og erkendelse. Pædagogisk sociologi kan bidrage til forståelse af elevernes kulturelle baggrund og til analyse af den sociale integration i skolen. Didaktikken har læreplan og undervisning som sine grundlæggende kategorier. *”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. Mulighederne for nye kombinationer øges, hvis man selv bliver i stand til problemorienteret at anvende begreber, perspektiver og principper fra forskellige fagområder. 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, som det vist er fremgået, Dales forståelse af kravene til lærernes grunduddannelse, krav som på ingen måde kan opfyldes i den nuværende læreruddannelse. Den nuværende uddannelse synes snarere lig med 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, hvor valg af moduler kan være relevant i forhold til den enkelte lærers aktuelle og fremtidige behov for at udvikle og udvide sine kompetencer – og fuldt legitimt er instrumentel i forhold hertil, fordi den har lærerens grundlæggende og kvalificerede pædagogiske refleksion som klangbund.

Den kritik og de advarsler, som jeg fremførte i 2012 og 2013²⁵ gentages stadig oftere. Prorektor Alexander von Oettingen udtaler således til Folkeskolen, marts 2017: *”At læse til lærer er ikke en mesterlære. Det er en teoretisk praktisk uddannelse, som skal være i teoretisk distance til folkeskolen”*. Professor Karen Borgnakke udtaler samme sted, at lærerne er blevet udnævnt til testbestyrere. Ifølge hende burde en

styrkelse af uddannelsen betyde en styrket og skærpet profilering af fagene pædagogik og didaktik. Hun understreger: *”De nuværende mål er alt for snævre til en læreruddannelse, som på mange måder skal være den bæredygtige start på en professionsorienteret livslang læring. Hvis ikke uddannelsen professionsfagligt sigter efter langsigtede mål, så lever den ikke op til sin funktion som videregående uddannelse.”*

Fra læreruddannerne er kritikken af modulordningen også massiv. Jeg vil her formidle noget af den kritik, igen relateret til hovedområde 1: Pædagogik og lærerfaglighed, der som sagt opdeles i fire kompetenceområder, hvert i et omfang af 10 ECTS point. Det er – også som sagt - forskelligt, hvordan de enkelte uddannelsessteder organiserer modulerne, nogle steder kan de studerende selv vælge rækkefølgen, andre steder er de i udgangspunktet lagt fast i ønsket om at fastholde en progression i studiet, men fælles er, at der som hovedregel skiftes lærer på hvert modul. En studerende vil således møde fire forskellige undervisere i studiet af hovedområdet, og som læreruddanner møder man et nyt hold studerende hvert semester og vil ofte undervise flere parallelhold, dvs. mange studerende med den samme studieplan, meget rationelt!!

Sten Larsen, underviser på UCC udtaler herom: *”Hvor bliver underviserens kendskab til de studerende af. Jeg skal kende de studerende gennem en periode for at kunne presse dem på de rigtige steder, og det går simpelthen fløjten med de her moduler. Og rent indholdsmæssigt er det svært at holde en rød tråd”*. Han beklager desuden, at muligheden for progression og kontinuitet forsvinder. Søren Pjenggard (UCN) udtaler, at de mange moduler, som de studerende kan tage modulerne på kryds og tværs, generelt gør det svært for både studerende og undervisere at have hånd om uddannelsens opbygning og forløb. Lokalformanden for Lærerstudendes Landskreds i Aalborg, Jakob Madsen, udtaler, at de studerende har følelsen af hvert halve år at starte forfra (når nye moduler starter) og beklager i øvrigt at antallet af undervisningstimer er halveret i forhold til den gamle læreruddannelse.

Lokalformanden i Haderslev oplever, at de mange forskellige undervisere gør det vanskeligt for de studerende, fordi underviserne ikke ved, hvad de studerende har arbejdet med.²⁶

Som opfølgen på bekymringen og kritikken udtaler Tove Hvid Persson²⁷, at det nok bliver nødvendigt at rammesætte nogle læringsforløb for de studerende, hvor de kan komme i dybden og hvor de ikke hele tiden får nye undervisere og medstuderende.

Svære vilkår og demokratisk underskud

”Vi har altid oplevet, at underviserne sætter de studerende først, og at de kæmper for at gøre uddannelsen bedst mulig for os.” siger Jakob Madsen også. Mine kontinuerlige kontakter med tidligere kolleger, der stadig er aktive i læreruddannelsen, bekræfter Jakobs udsagn.

I studieordningerne formuleres de ideale fordringer, som i høj grad udtrykker didaktiske begreber og visioner, som fastholder kvaliteter i de tidligere læreruddannelsesforståelser, her fx fra studieordning 2016, VIA, læreruddannelsen i Aarhus.

Uddannelsen tilrettelægges med afsæt i følgende principper som er styrende for de valg og prioriteringer, der foretages i uddannelsen:

- Uddannelsen er professionsrettet
- Uddannelsen styrker den studerendes udvikling af almene lærerkompetencer, professionel dømmekraft og ansvar for at varetage opgaver i en skole præget af medbestemmelse og demokrati.
- Uddannelsen skaber internationale udviklingsmuligheder for den studerende og fremmer den studerendes mulighed for at undersøge og udvikle kulturbærende og kulturskabende træk i skolen, uddannelsen og det globale samfund.
- Uddannelsen gennemføres, så den studerende opnår kompetencer i at anvende og vurdere alsidige erkendelses-, udtryks- og kommunikationsformer, og udfordringen med at integrere digitale medier i undervisningen.
- Uddannelsen fremmer den studerendes mulighed for at påtage sig et ansvar for såvel egen som gruppens kompetenceudvikling samt udvikling af undervisningsdifferentiering og inkluderende fællesskaber i skolen.
- Uddannelsen er forsknings- og udviklingsbaseret og fremmer den studerendes vurdering og anvendelse af resultater fra forsknings-, forsøgs- og innovationsarbejde.
- Uddannelsen indfører den studerende i videnskabelige metoder som grundlag for udvikling og evaluering af egen praksis, deltagelse i skoleudvikling og videreuddannelse.
- Uddannelsen er fremtidsorienteret og prioriterer social og økonomisk bæredygtighed.

Det er samtidig tydeligt, at det kræver store anstrengelser at skulle leve op til de ideale fordringer og tilbyde en sammenhængende og dybtgående uddannelse med de aktuelle rammer, både de bekendtgørelsesmæssige, de institutionelle og de økonomiske. Som et symptom på dette bliver studieordningerne mange steder ændret for hver årgang. Så måske er der langt mellem de faktiske forudsætninger for uddannelsen og studieordningernes ideale formuleringer. Det er desuden et udtalt problem, at i forsøget på at få puslespillet til at gå op, bliver både medarbejdere og studerende koblet fra, drøftelser og beslutninger udfoldes i ledelseslagene, som er mange i professionshøjskolerne. Der er underskud af gennemsigtighed og demokratiske beslutningsprocesser.

Et sidste forhold jeg vil trække frem er et tiltag, som reformen har muliggjort, nemlig oprettelsen af traineeuddannelser. En potentiel studerende kan ved at have skaffet sig en 25-40 % stilling på en folkeskole sikre sig optagelse på en læreruddannelse (indtil videre kun på 7 campus), *til et fulltime studium!* Det er forskelligt fra Univercity College til Univercity College hvordan ordningen administreres, men bl.a. på grund af, at mange lærere har forladt folkeskolen siden 2013, er det en ordning der bliver stadig mere udbredt.

Fremtiden

8 læreruddannelseslove har set dagens lys siden den første i 1898. De fire sidste indenfor de seneste 25 år. Jeg tror ikke der vil gå mange år før vi igen ser en ny læreruddannelse. Det er et problem, at læreruddannelsen ikke længere er reguleret af en lov, men alene af en bekendtgørelse. Det kan måske gøre ændringer lettere, med fare for at forarbejdet til sådanne kan forenkles i stedet for at forbedres. Og

det er det sidste der er brug for, med inddragelse af en bred kreds af uddannelsesforskere, læreruddannere og skolefolk.

Til inspiration for en sådan proces vil jeg slutte med at gentage mit 'løsningsforslag': Hvad angår læreruddannelsen er det bedste vi kan gøre at tage kritisk opdaterende afsæt i den tidligere læreruddannelse, helt tilbage fra 1966. Vi kan med fordel fuldende denne lovs vigtigste hensigter - at professionalisere uddannelsen og lærerarbejdet

1. ved at optimere studierne af pædagogik, didaktik, pædagogisk psykologi og - sociologi,
2. ved at forsætte udviklingen af fagdidaktikken i studiet af skolefagene og samvirket mellem linjefag og pædagogiske fag,
3. ved at udvide og differentiere samarbejdet med skolen og dens lærere,
4. ved at opkvalificere læreruddannelsens forskningsinformerings/basering

– det hele i perspektivet at professionalisere lærerarbejdet og i perspektivet at opnå dyb indsigt i forholdet mellem teori og praksis i undervisning og lærervirksomhed. På det grundlag i det hele taget at formulere en professionel, 'moderne' læreruddannelse, der kan adressere tidens og fremtidens udfordringer - og helt glemme 2012 uddannelsen.

I forhold til en løbende diskussion om uddannelsens varighed, skal den være 4 eller 5 årig, vil jeg foreslå at man udvikler egentlige uddannelsesstillinger, så de studerende efter den 4 årige grunduddannelse bliver ansat på vilkår, der forpligter dem selv, deres skole, deres kommune og deres tidligere eller nærliggende uddannelsessted til at følge op på uddannelsen i form af forskellige former for tutorordninger, arbejde med professionelle dagbøger og i erfagrupper og teori-praksis seminarer igennem det/de første ansættelsesår. Og at lærerne har adgang til løbende efteruddannelse af høj kvalitet. Det forekommer mig at være et kvalificeret alternativ til den omtalte traineeuddannelse, som risikerer at bidrage yderligere til lærerarbejdets deprofessionalisering.

Det er desuden nødvendigt at tilføre læreruddannelsen (og alle andre uddannelser) øgede ressourcer, så der igen bliver tal om en uddannelse, hvor der er rum til løbende at kommunikere om og justere uddannelsens mål og midler i forhold til det overordnede formål - at drive skole i et årtusinde, hvor udfordringerne til den enkelte og til fællesskaberne aldrig har været større.

¹ I daglig tale henvises ofte til det år lovene er trådt i kraft, således LU 13 når det handler om læreruddannelsen som trådte i kraft i 2013 og Folkeskolereformen 2014.

² Kirsten Krogh-Jespersen og Benedikte Vilslev-Petersen (2017): Enhedsskolen i *Pædagogik og lærerfaglighed*, Klim

³ Kirsten Krogh-Jespersen (2012): At uddanne sig til professionelt lærerarbejde, i Claus Madsen (red): Grundbog i pædagogik til lærerfaget, Klim.

⁴ Eksempler på kritiske røster og publikationer, nogle med fokus på skolereformen, andre på læreruddannelsen.

Karen Marie Hedegaard og Steen Simonsen (Folkeskolen.dk, okt. 2012): *Kritisk kommentar til: Ny læreruddannelse – fremtidsorienteret og fleksibel*.

Kirsten Krogh-Jespersen (2012): *Læreruddannelsen før- nu og i fremtiden*, DPT 4, 2012.

Brian Degn Mårtensson, Erik Schmidt, Jens Raahauge, Kirsten Krogh-Jespersen, Leo Komischke-Konnerup, Sten Larsen, Thomas Aastrup Rømer, Peter Kemp: *Den uddannelsespolitiske fimbulvinter*, Politiken 13. maj 2013.

Per Fibæk Laursen (2015): *Drop ambitionerne – og lav bedre undervisning*, H.R..

Kirsten Krogh-Jespersen (2016): Undervisningsdifferentiering i Per Fibæk Laursen og Hans Jørgen Kristensen (red): *Pædagogikhåndbogen*. H.R..

Keld Skovmand (2016): *Uden mål og med*. H.R..

Alexander von Oettingen (2016): *Almen didaktik – mellem normativitet og evidens*, H.R..

Lisbeth Lunde Frederiksen og Mette H. Beck: *Lærer anno 2017 – svar eller ekko?*, DPT 1, 2016.

Benny Bang Carlsen (2016): *Frakobling af formål og indhold - en strukturel diskursanalyse af læreruddannelsens (LU13) sammenhængsforståelse*, Studier i læreruddannelse og profession, nr. 1 2016,

Steen Nepper Larsen, Per Fibæk Laursen, Thomas Aastrup Rømer m.fl. (2017): *Hattie på dansk- evidensstækning I et kritisk og konstruktivt perspektiv*. H.R..

Interview med Alexander von Oettingen i Folkeskolen nr. 6 2017.

⁵ Ny undervisningsminister (2016), Merete Riisager, synes lydhør overfor en del af kritikken af Folkeskolereformen og har båret reduktionen af bindende mål igennem.

⁶ Loven blev kritiseret for flere forhold, bl.a. interesseorganisationernes indflydelse på loven, (se fx Dan Ch. Christensen 1982, Lærerinteresser og læreruddannelse og Dansk skolehistoriehistorie bd. 4 2015), fagorienteringen og akademiseringen, centraliseringen og at de enkelte seminarieres 'frihed' indskrænkes, samt nogle af de kritikpunkter jeg nævner i min beskrivelse af uddannelsen, især udfordringerne i forhold til at skabe sammenhæng for de studerende i studiet af linjefag og pædagogiske fag'.

⁷ Formålet i Lov nr. 235 om uddannelse af lærere til folkeskolen 8. juni 1966:

§ 1. Læreruddannelsens formål er

- 1) at de studerende erhverver sig teoretiske forudsætninger for virksomhed i folkeskolen og for at følge med i udviklingen inden for fagene og i forbindelse hermed et grundlag for undervisning i ungdomsskolen og aftenskolen,
- 2) at de studerende under udnyttelse af deres teoretiske forudsætninger øves i at planlægge, udføre og vurdere undervisning og i at tilpasse denne efter skiftende forudsætninger i skolen og hos eleverne,
- 3) at de studerendes personlige udvikling fremmes gennem arbejdet med stoffet, gennem samarbejde og gennem medansvar for deres uddannelse.

⁸ Mellem 1991 og 2012 har tre nye love set dagens lys, 1991 loven, 1996 loven og 2006 love, alle med ikrafttræden årets efter deres vedtagelse. Vedrørende 1996 loven fremhæver Finn Held og Leif Vejen i: *Specialpædagogik og læreruddannelse*, Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, nr. 12, 003 bl.a. nedprioriteringen af viden om børn, klasselæreropgaven, elevens alsidige udvikling og lærerprofessionalitet som markante ændringer i læreruddannelsesloven af 1996 (1997).

Gert Fosgerau fremhæver i *Faglighed i læreruddannelsen- læreruddannelsens faglighed i Uddannelsesredegørelse 2000*, Undervisningsministeriet, at 1996 lovens styrke er selvstændiggørelsen af et bachelorbegreb i forhold til de universitære uddannelser og udviklingen af linjefagsbegrebet.

Vedrørende 2006 loven, se Kirsten Krogh-Jespersen: *Læreruddannelsen i kritisk belysning*, www.folkeskolen.dk. Nogle analyser, fx Held og Vejen, se Krogh-Jespersen 2013, udnævner 1996 loven til at repræsentere det egentlige opgør med 1966 loven. Jeg vil dog fastholde, at det frem til 2012 loven har været muligt at realisere de vigtigste intentioner i 1966 loven – læreren som reflekteret didaktiker og lærerarbejdets professionalisering.

⁹ Bl.a. i form af *Evalueringsrapport om læreruddannelsen: Deregulering og internationalisering*, Følgegruppen for ny læreruddannelse, januar 2012

¹⁰ Først og fremmest begrundet i et faldende børne/elevtal, som resulterede i indskrænkning af seminariekapaciteten og faldende ansøgstal.

¹¹ For en sikkerheds skyld: Der har hele vejen igennem været meget delte meninger om visdommen i de nævnte ændringer, hvilket jo bl.a. afspejler sig i den hast, hvormed loven er blevet ændret.

¹² Iben Benedikte Valentin Jensen (2017): Oplæg på Sophiakonference 9. juni 2017, med inspiration fra Leo Komischke-Konnerup 2010.

¹³ Bl.a. indførelsen af bacheloropgaven med lov ændringen i 1996 har bidraget hertil. Se desuden Kirsten Krogh-Jespersen(2010): Pædagogisk forskning og læreruddannelse www.kirstenkrogh-jespersen.dk

¹⁴ Folkeskolen – efter reformen, udgivet 2014, med Jens Rasmussen, Claus Holm, Andreas Rasch-Christensen som de største bidragydere, de personer som igen og igen fremhæves som hovedarkitekter bag både læreruddannelses- og folkeskolereformen. I Sten Larsens anmeldelse af bogen karakteriseres antologien som en slags embedsmandsbog fra ministeriet. Den skærer bevidst mange, mange relevante, faglige diskussioner væk, hvilket Larsen i sig selv finder akademisk stærkt betænkeligt, egentlig akademisk arrogant. Anmeldelsen fortsætter sin kritiske tone: "Den løsriver sig selv bevidst fra virkeligheden, for eksempel kan man ikke finde lov 409 omtalt og diskuteret ét sted i hele bogen. Det bliver på den måde en meget politisk bog. Man kan i hvert fald ikke bare kalde bogen for forskningsformidling, og omvendt er den heller ikke blot et partsindlæg. Under alle omstændigheder bliver det fremover en central bog, når Skolereform 2014 skal på dagsordenen i forskellige sammenhænge Bogens største bidrag er reformhovedarkitekten Jens Rasmussens indledende artikel om 2014-reformen generelt. "Anmeldelsen nævner kort antologiens øvrige artikler og slutter: "Bogen er interessant, fordi den i ekstrem grad er et tidsdokument for hele selvforståelsen, rosen og argumentationen i og omkring skolereformen, herunder forenklede Fælles Mål. Bogen lever i sit eget proskolereformunivers, i så stor udstrækning at den egentlig fremstår som en slags fiktion. Og det er selvfølgelig ikke tilfældigt. Bogen vil være guf for alle taleskrivere i Undervisningsministeriet, fordi den netop er så kritikløs og selvkritikløs. Her vil kunne copypastes i den helt store stil til eventuelle begejstringstaler.

¹⁵ Af nogle anset for en dyd jf Jensen og Rasch-Christensen.

¹⁶ Elsebeth Jensen, Andreas Rasch-Christensen: Ny læreruddannelse – fremtidsorienteret og fleksibel, : Folkeskolen nr. 17 2012

¹⁷ For tiden er forskningsbaseret blevet kvalitetskriteriet, men vel at mærke især den uddannelsesforskning, som bekender sig til evidensparadigmet. Fx er det pædagogisk filosofiske forskningsområde totalt fraværende i indholds- og målbeskrivelser i læreruddannelsen. Som Claus Holm udtrykte det i et interview: "Lærernes viden om, hvad der virker i undervisningen, skal ikke kun komme fra deres erfaring og deres uddannelse. De skal også hente deres viden fra forskningen. Lige som lægerne." (Folkeskolen.dk 1. okt. 2015). Jeg henleder i øvrigt opmærksomheden på, at den finske forskningsbaserede læreruddannelse ikke operer med evidensbegrebet. (Mikkel Wiskerchen 2016,Specialeafhandling AU)).

¹⁸ Om den læringsmålstyret undervisning. Jens Rasmussen: "Sagt med andre ord, så må læreren kunne nedbryde læreplanens mål til mål for det konkrete forløb, og lade sine videre undervisningsmæssige beslutninger styre af disse mål. Eleverne opnår et større læringsudbytte, hvis det står dem klart, hvad der forventes af dem." (Undervisningsministeriets hjemmeside).

¹⁹ Det engelske firma Challenging Learning (James Nottingham) har licens til skoleudviklingskonceptet Visible Learning, og forlaget Dafolo bidrager med en række udgivelser forestået af firmaets medarbejdere, ligesom de tilbyder en række konsulenttjenester til understøttelse af konceptet.

²⁰ Evaluering af læreruddannelsen: Deregulering og internationalisering, Følgegruppen for ny læreruddannelse, januar 2012.

²¹ Ansørgertallene til læreruddannelsen faldt gennem 00'erne, I 2016 blev 2.700 unge mennesker (største aldersgruppe 21-24 år ved optag) optaget. Dette tal repræsenterer en stigning (14 %) i forhold til 2015, men samlet set har der været tale om et fald i tilgang siden 2001 (23 %). Stigninger og fald i optagelsestallene er meget forskelligt fordelt over årene i forhold til uddannelsessted. Optaget synes at stabilisere sig i 2017.

²² Her fra Iben Benedikte Valentin Jensens oplæg på Sophiakonferencen i Vejle, 9. juni 2017.

²³ Disse betegnelser k1, k2 --- ikke at forveksle med Erling Lars Dales tre kompetenceniveauer for den professionelle lærer.

²⁴ Peter Hougaard Madsen, bestyrelsesmedlem i Foreningen af lærere i de pædagogiske fag ved seminarierne.

²⁵ Kirsten Krogh-Jespersen: Læreruddannelsen før – nu og i fremtiden, DPT 4, 2012 og Kirsten Krogh-Jespersen: Så blev barnet smidt ud med badevandet. Februar 2013 (www.kirstenkroghjespersen.dk)

²⁶ De omtalte personer har udtalt sig til Folkeskole i nr. 6 2017

²⁷ Folkeskolen nr. 6 2017. Tove Hvijs Persson er tidligere formand for styregruppen for udvikling af den ny læreruddannelse, direktør for læreruddannelsen på UCC og formand for en interne arbejdsgruppe nedsat af professionshøjskolerne.

Referencer:

Appel, Charlotte og Ning de Coninck-Smith (red) (2015): *Dansk skolehistorie bd. 4*, Aarhus Universitetsforlag.

Borgnakke, Karen: Interview i Folkeskolen nr. 6 2017

Carlsen, Benny Bang (2016): Frakobling af formål og indhold - en strukturel diskursanalyse af læreruddannelsens (LU13) sammenhængsforståelse, *Studier i læreruddannelse og profession*, nr. 1 2016.

Christensen, Dan Ch. (1981) Lærerinteresser og læreruddannelse- en analyse af læreruddannelsesloven af 1966.

Dale, Erling Lars (1998): Pædagogik og professionalitet, Klim

Evaluering af læreruddannelsen: Deregulering og internationalisering, Følgegruppen for ny læreruddannelse, januar 2012.

Frederiksen, Lisbeth Lunde og Mette H.Beck: Lærer anno 2017 – svar eller ekko?, *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 1, 2016.

Fosgerau, Gert: Faglighed i læreruddannelsen- læreruddannelsens faglighed i *Uddannelsesredegørelse 2000*, Undervisningsministeriet

Hedegaard, Karen Marie og Steen Simonsen (Folkeskolen.dk, okt. 2012): *Kritisk kommentar* til: Ny læreruddannelse – fremtidsorienteret og fleksibel.

Jensen, Elsebeth og Andreas Rasch-Christensen (2012): Ny læreruddannelse – fremtidsorienteret og fleksibel, Folkeskolen nr. 17, 2012

Jensen, Iben Benedikte Valentin (2017): Oplæg ved Sophia- konference, Vejle, 9. juni 2017.

Krogh-Jespersen, Kirsten (2005) *Lærerprofessionalitet – illusion og vision!* Klim

Krogh-Jespersen, Kirsten: *Læreruddannelsen i kritisk belysning*, www.folkeskolen.dk, januar 2007.

Krogh-Jespersen, Kirsten (2010): Pædagogisk forskning og læreruddannelse. www.kirstenkrogh-jespersen.dk

Krogh-Jespersen, Kirsten (2012): *Læreruddannelsen før- nu og i fremtiden*, Dansk Pædagogisk Tidsskrift 4, 2012.

Krogh-Jespersen, Kirsten (2012): At uddanne sig til professionelt lærerarbejde, i Claus Madsen (red): *Grundbog i pædagogik til lærerfaget*, Klim.

Krogh-Jespersen, Kirsten: *Så blev barnet smidt ud med badevandet*. Februar 2013 www.kirstenkrogh-jespersen.dk

Krogh-Jespersen, Kirsten (2016): Undervisningsdifferentiering i Per Fibæk Laursen og Hans Jørgen Kristensen (red): *Pædagogikhåndbogen*. H.R..

Krogh-Jespersen, Kirsten og Benedikte Vilslev-Petersen (2017): Enhedsskolen i Karen Marie Hedegaard og Anja Kvols (red): *Pædagogik og lærerfaglighed*, Klim 2017

Nepper Larsen, Steen, Per Fibæk Laursen, Thomas Aastrup Rømer m.fl. (2017): *Hattie på dansk-evidenstænkning I et kritisk og konstruktivt perspektiv*. H.R..

Laursen, Per Fibæk (2015): *Drop ambitionerne – og lav bedre undervisning*, H.R.

Mårtensson, Brian Degn, Erik Schmidt, Jens Raahauge, Kirsten Krogh-Jespersen, Leo Komischke-Konnerup, Sten Larsen, Thomas Aastrup Rømer, Peter Kemp: *Den uddannelsespolitiske fimbulvinter*, Politiken 13. maj 2017.

Oettingen, Alexander von (2016): *Almen didaktik – mellem normativitet og evidens*, H.R.

Oettingen, Alexander von: Interview i Folkeskolen nr. 6, 2017.

Skovmand, Keld (2016): *Uden mål og med*. H.R..

Jens Rasmussen, Claus Holm, Andreas Rasch-Christensen, 2014, (red): *Folkeskolen - efter folkeskolereformen*, H.R..

Interview med Claus Holm Folkeskolen.dk., 1. okt. 2015.

Wiskerchen, Mikkel (2016): *Specialeafhandling AU*.