

Så blev barnet kastet ud med badevandet!

Af Kirsten Krogh-Jespersen

Februar 2013¹

Forligskredsen bag den eksisterende læreruddannelseslov af 2006 er som bekendt igen en gang blevet enige om at ændre læreruddannelsen og en ny læreruddannelseslov² med ikrafttræden august 2013 er vedtaget, denne gang ledsaget af endnu flere superlativer end vi har været vant til. Nu bliver alt endelig godt. De rigtige studerende vil søge uddannelsen, de vil alle gennemføre den og de vil gennem læreruddannelsen lære at gøre det, som forskningen siger, at lærerne skal gøre.³ Nogle af arkitekterne bag loven kalder den en revolution, uden tilsyneladende at reflektere over, at ikke alle revolutioner har vist sig bæredygtige.

Men sandt er det, at med 2012 loven er en epoke i dansk læreruddannelse slut, idet det endelige opgør med 1966 loven er gennemført. Det var den lov, der ønskede at uddanne lærere til virksomhed som skolelærere og som satte lærerarbejdets professionalisering på dagsordenen, uden at bruge begrebet, men i overensstemmelse med tidens og eftertidens professionsteorier⁴. Den aktuelle lov tegner heroverfor billedet af en læreruddannelse i instrumentaliseringens og evidensstænkningens tegn. Det retoriske og besværgende kneb at opstille kompetencemål skal få os til at tro, at den nye læreruddannelse nu – i modsætning til hidtil – vil sætte lærerne i stand til at basere deres virksomhed på den empiriske forsknings resultater, der ifølge retorikken kan vise, hvad der virker, og hvad de skal gøre. De skal blive 'eksperter i undervisning' i diverse fag, frem for at de skal forstå, hvad de har med at gøre og mestre et bredt didaktisk repertoire, så de kan vælge at gøre det bedst tænkelige i den givne situation. Jeg anker ikke over, at de studerende skal opnå viden og kunnen (og vilje), der sætter dem i stand til at udføre deres kommende arbejde. Det har altid været målsætningen for læreruddannelsen, også før kompetencemålenes tid. Min anke er begrundet i, at den ny

¹En kortere version af artiklen er publiceret i Dansk Pædagogisk Tidsskrift december 2012

² Eller rettere sagt: Læreruddannelsesloven ophæves og uddannelsen skal fremover reguleres via en bekendtgørelse under den generelle lov om professionsbacheloruddannelser.

³ Den 1. juni indgik regeringen, SF, S og R, forlig med Venstre, Konservative og Dansk Folkeparti om en ny læreruddannelse, også denne gang ledsaget af en række superlativer.

⁴ Fx T. Parsons, E. Freidson og E.L.Dale. Se Kirsten Krogh-Jespersen: *Lærerprofessionalitet – illusion og vision!*, Roskilde Universitetsforlag 2004, Klim 2005

lov fjerner det teoretiske fundament som fagene pædagogik, didaktik, sociologi og psykologi har givet, og som sætter de kommende lærere i stand til at analysere og vurdere udfordringerne i deres praksis og handle på grundlag af deres professionelle skøn, som selvfølgelig også inddrager de empiriske forskningsresultater, som måtte foreligge. Jeg vil videreføre diskussionen senere i artiklen.

Men først vil jeg indvi sam - og eftertiden i den fremragende læreruddannelseslov, der blev vedtaget i 1966 med ikrafttræden 1969. Der er ikke så mange tilbage som kender loven, og erindringerne sløres af, at 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.⁵Nogle analyser udnævner 1996 loven til at repræsentere det egentlige opgør med 1966 loven.⁶Jeg vil dog fastholde, at det frem til nu har været muligt fortsat at realisere de vigtigste intentioner i 1966 loven – læreren som reflekteret didaktiker og lærerarbejdets professionalisering. Men det vil fremover næppe blive muligt i forhold til uddannelses- og professionsforståelsen i den nye lov. De tre mellemliggende love, som har været skridt på vejen til den aktuelle misere, vil ikke blive inddraget i artiklens analyser og argumentation.

⁵Det kan være lige så vigtigt at se tilbage som at se ud over landets grænser, når der skal hentes inspiration til uddannelsesreformer. Det gælder også på folkeskoleområdet, sådan som det nyeste udspil til folkeskolereform faktisk gør - uden at forfatterne måske er helt klar over det? I Norge fremhæver Erling Lars Dale, gennem en meget omfattende og grundige analyse af de norske reformpædagoger i mellemkrigstiden, kvaliteten og aktualiteten i de reformpædagogiske tanker i 1930'erne. Her sættes desuden den danske debats overfladiskhed i forhold til forståelsen af de reformpædagogiske pointer i relief. Dale og Wærness (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*, Universitetsforlaget.

⁶Vedrørende 1996 loven opgør Finn Held og Leif Vejen i *Specialpædagogik og læreruddannelse, Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, nr. 12003* ændringerne i læreruddannelsesloven af 1996 (1997) (s. 12):

| <i>Opprioriteres</i> | <i>Nedprioriteres</i> |
|---|---------------------------------------|
| viden om fag | viden om børn |
| elitær viden | bred orientering |
| faglæreren | klasselæreren (almen lærervirksomhed) |
| differentiering mhp faglig effektivitet | differentiering mhp den enkelte elev |
| Effektivitet | elevs alsidige udvikling |
| social kontrol(intensivering) | lærerprofessionalitet |

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..

En visionær læreruddannelseslov – lærerarbejdets professionalisering

1966 loven⁷ repræsenterede et paradigmeskifte i forhold til tidligere læreruddannelser – på rigtig mange måder. Pladsen tillader ikke en nøje beskrivelse af lovteksten, men i note 5 er lovens formål og indholdsbestemmelser citeret, og hele loven kan downloades⁸. Adgangsbetingelsen blev nu en studentereksamen eller tilsvarende eksamen (HF⁹), hvor 'manden fra ploven' med 7 års skolegang tidligere kunne kvalificere sig til optagelse gennem de såkaldte for-præp og præpklasser.

De pædagogiske fag

De pædagogiske fag blev styrket betragteligt. Faget pædagogik, omfattende bl.a. disciplinerne pædagogisk filosofi og sociologi, 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. De sociologiske dimensioner satte skolens samfundsbevarende funktion og samfundsforandrende opgave, også i forhold til samfundsklasser og social arv-problematikken, på dagsordenen i læreruddannelsen. Faget psykologi formidlede indsigt i børns udviklings- og læreprocesser, personlighedsteoretiske begreber som kunne være nyttige også for den studerende selv og pædagogisk psykologiske begreber til forståelse af dynamikker og problematikker i klasseværelset. Faget undervisningslære (senere almen didaktik) var i begyndelsen domineret af tidens teknologiske og noget instrumentalistiske forståelse af undervisningsplanlægning og -gennemførelse. Mange kritiske publikationer og flere seminariers forsøgs- og udviklingsarbejder problematiserede og ændrede fagforståelsen, kulminerende med den udbredte tilslutning til og inddragelse af Erling Lars Dales udspil: *Pædagogisk Profesjonalitet* fra 1989, hvor han fremstiller og begrundede nødvendigheden af den profes-

⁷ § 1. Uddannelsen efter denne lov har til formål at uddanne lærere til folkeskolen og tillige at give et grundlag for undervisning i ungdomsskolen og aftenskolen.

Stk. 2. Uddannelsen skal give den faglige og pædagogiske indsigt og praktiske skoling, der er nødvendig til varetagelse af lærergerningen, og skal tilstræbe at fremme de studerendes personlige udvikling

§ 6. Uddannelsen skal for alle studerende omfatte:

- 1) de pædagogiske fag: pædagogik og psykologi, undervisningslære, praktisk skolegerning og pædagogisk speciale,
- 2) fagene dansk (med kendskab til svensk og norsk), skrivning, regning og kristendomskundskab,
- 3) grunduddannelse i tre af fagene formning, sang/musik, legemsøvelser og håndarbejde efter den enkelte studerendes eget valg,
- 4) samtids- og samfundsorientering,
- 5) videregående uddannelse i to af folkeskolens fag (linjefag),
- 6) supplerende kursus og fællestimer.

Stk. 2. Ud over den i stk. 1 nævnte uddannelse kan de studerende vælge a) uddannelse i et yderligere linjefag, b) undervisning (frilæsning) i form af kursus eller studiekredse,

⁸ Publikationen *Læreruddannelsen efter loven af 1966* med Betænkning nr. 527, som er resultatet af Studieplansudvalgets arbejde (1966-1969) har som bilag blandt andet hele lovteksten. Denne helt centrale publikation (112 s.) til indsigt i 1966 lovens ambitionsniveau og konkrete forestillinger kan downloades fra Google.

⁹ HF blev indført for at give en alternativ adgangsvej til læreruddannelsen

sionelle 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.¹⁰ Kompetenceniveauerne, gennemførelse af undervisningen med målrationalitet (1) og målsætningen, planlægningen og evalueringen af undervisningen (2) har selvfølgelig brug for instrumentelle færdigheder, mens især det tredje kompetenceniveau konstituerer professionel lærervirksomhed og perspektiverer kritisk de instrumentelle færdigheder.

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. Undervisningen i specialerne inddrog desuden de fag, som i særlig grad var centrale i undervisningen af den pågældende elevkategori, hvilket lagde op til udvikling af et begyndende samarbejde mellem linjefagslærere og pædagogiske fags lærere om de fagdidaktiske dimensioner. På mit eget seminarium, Marselisborg seminarium/Århus Fælleseminarium¹¹ udviklede vi fx en række studiemønstre, der omfattede samarbejde mellem især dansk/matematik, de pædagogiske specialer og den praktik, der var knyttet til specialestudierne.

De pædagogiske fag bidrog samlet set til at styrke lærernes professionsidentitet og autoritet i udøvelsen af arbejdet. Det skal dog siges, at en del lærere ikke syntes i stand til at identificere eller i hvert fald sætte ord på betydningen af disse fag for deres selvforståelse og for deres lærerarbejde (Jacobsen1989)¹². På den ene side et uafviseligt problem, som gav anledning til refleksion og fokus i læreruddannelsen, på den anden side ikke helt uforståeligt, idet disse fags bidrag til lærerens selvforståelse og professionelle kompetencer let kan opleves og erkendes som integrerede sider af lærerens person og således noget, 'der altid har været der'.

¹⁰ Måske er det en overdrivelse at tillægge netop denne bog en sådan betydning. Men seminarielærernes ambitioner gik i retning af en sådan omfattende forståelse af den professionelle lærers kompetencer. I Kirsten Krogh-Jespersen (2006): *Om undervisning - en bog til almen didaktik*, Klim diskuterer jeg læreruddannelsens bidrag til lærerarbejdets professionalitet i dette perspektiv.

¹¹ Det samme var tilfældet på mange andre seminarier. Jeg eksemplificerer kun med min egne erfaringer, velvidende at de samme erfaringer er gjort andre steder.

¹² I en artikel i *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (nr. 2, 1990) og i *Om undervisning* (se note 2) diskuterer jeg undersøgelsen, og i mit ph. d. projekt (2004 og 2005, se note 1) finder jeg belæg for at tegne et mere nuanceret billede af lærernes vurdering af deres uddannelse. Angående EVA's evaluering af Læreruddannelsen 1996 (2003), se Finn Held: *Den pædagogiske dimension i pædagogikken*, 2008, s. 25-28)

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 (se note 5). De obligatoriske fag afsluttedes med en prøve efter 1. år, som var tænkt som og i nogen grad kom til at fungere som en stopprøve.

Det har aldrig været begrundelsen for de mange fag i læreruddannelsen, at en lærer skulle kunne undervise i alle fag på alle klassetrin. Enhedsskolelærerbegrebet 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.

På mit seminarium indførte vi en klasselærerordning, hvor klasselæreren havde de samme opgaver som folkeskolens klasselærere, og som dannede afsæt for det omtalte faglige samarbejde. Desuden skulle ordningen og klasselæreren tjene som eksemplarisk 'rollemodel' for de studerende, selvfølgelig med skyldigt hensyn til, at der er tale om voksne mennesker i begge positioner.

Linjefag

Dybdedimensionen i forhold til skolefagene udgøres som bekendt af linjefagene, som skulle og skal dække hele fagrækken. Den enkelte studerende skulle vælge to 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.

I overensstemmelse med uddannelseskravene til seminarielærerne (se senere) skulle linjefagsundervisningen overvejende varetages af lærere med kandidatuddannelse i det pågældende fag, dog hen ad vejen suppleret med cand.pæd.er. Gennem hele lovens levetid har spørgsmålet om de fagdi-

daktiske 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 dels at opkvalificere linjefagernes didaktiske dimensioner¹³ og på at bygge bro mellem linjefag og pædagogiske fag (og praktik) blevet gennemført mange samarbejdsprojekter blandt seminarierne lærere og mange seminarier har kunnet rapportere om udviklingsarbejder i dette øjemed. Fx indførte vi på mit seminarium i begyndelsen af 1990'erne didaktikseminarer, som i slutningen af 90'erne blev omdøbt til didaktisk mødested, og som dannede skole for læreruddannelserne i hele landet. Initiativet kan opfattes som en instrumentalisering af læreruddannelsens treklang i form af et konkret øget samarbejde mellem linjefag, pædagogiske fag og praktik. Samarbejdet mellem faget almen didaktik og linjefagene med sigte på praktikken blev lovbestemt med det såkaldte 0.2 initiativ med læreruddannelsen 2006.

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 søgte anden uddannelse. De studerende klagede og klager ofte over manglende sammenhæng mellem det, de studerede på seminarierne og det de 'oplevede' i praktikken, nogle gange understøttet af praktiklæreres formidling af det synspunkt, at det de lærte på seminarierne 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 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.¹⁴ Til trods for de antydede vanskeligheder har selve begrebet om læ-

¹³ Begrebet seminariefaglighed søgte at fange linjefagernes særlige kvalitet i læreruddannelsen. Kirsten Krogh-Jespersen: 'Seminariefaglighed'-læreruddannelsens videnskabelighed i *Uddannelse* nr. 4 1992. Kirsten Krogh-Jespersen: Læreruddannelsesdidaktik, i Karsten Schnack (red): *Læreruddannelsens didaktik* 1993. Gert Fosgerau: Faglighed i læreruddannelsen- læreruddannelsens faglighed, *Uddannelsesredegørelse 2000*, Undervisningsministeriet 2000.

¹⁴ Mange artikler i Dansk Pædagogisk Tidsskrift og Unge Pædagoger og rapporter fra seminarierne udviklingsarbejder vidner om disse bestræbelser. Her skal nævnes Kirsten Krogh-Jespersen: *Læreruddannelse – en professionsrettet uddannelse*, Århus Dag- og Aftenseminarium 2003,

reruddannelsen som en vekselluddannelse 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 (se note 6), 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 deltagelse 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.

1966 loven - grundigt arbejde, som fortsatte

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 1962-1965.¹⁵ 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 (se også henvisningen i note 5).

Som en konsekvens af 1966 lovens øgede krav til læreruddannelsens faglige niveau, blev der som sagt tilsvarende stillet nye krav til læreruddannerne, som nu skulle have en akademisk uddannelse for at undervise i fagene. se Betænkning nr. 584, 1970.

¹⁵ I Tage Kampmann (1991) *Kun spiren frisk og grøn*, Odense Universitetsforlag, reflekterer Tage Kampmann kritisk over udvalgets sammensætning, ligesom han beretter levende og detaljeret om de involverede personer og personkredse, om møderækker, om enigheder og uenigheder og formidler i det hele taget et billede af dygtigt og engageret arbejde. Se også henvisningen til Betænkning nr. 527 i note 5)

1966 loven undergik forandringer i sin levetid. Cirkulærer, bekendtgørelser og studieordninger blev ændret, nogle ændringer begrundet pædagogisk, andre som konsekvens af faldende børnetal med heraf følgende kapacitetsindskrænkninger, faldende ansøgstal og indskrænkede økonomiske vilkår, bl.a. gennem indførelse af taxameterprincippet.

Der kom desuden nye krav til seminarielærernes kvalifikationer.

Som en pendant til ambitionerne om at professionalisere de kommende læreres virksomhed, blev således også seminarielærernes virksomhed søgt professionaliseret gennem to tiltag: Der blev i vinteren 1991/92 indgået en ny arbejdstidsaftale mellem Finansministeriet og AC med virkning fra 1992, der samlet indeholdt bestemmelserne om adjunkt-/lektorordningen, arbejdstidsopgørelse og nye lønforhold for lærere ved læreruddannelsen. Udviklingsarbejde blev en del af adjunkternes og lektorenes forpligtelse, forholdet blev nærmere beskrevet i vejledning om adjunkter og lektorenes arbejdsopgaver. Der blev lagt vægt på betydningen af udviklingsarbejde i forbindelse med adjunkternes lektorkvalificering.

At netop udviklingsarbejde skulle være en mulighed (og en pligt) for seminarielærere var et initiativ 'nedefra'. På Båring Højskole blev der, med Foreningen af lærere i de pædagogiske fag¹⁶ som initiativtagere i samarbejde med Direktoratet for folkeskolen og seminarierne den 15.-17. september 1986 afholdt en konference med titlen: "Folkeskolen er i forandring – seminarierne vil gerne være med". Deltagerne var nøglepersoner i forhold til skolens udvikling, direktorats- og organisationsfolk og seminarielærere. Konferencens mål var dels at skabe overblik over de mange forandringer, der i midtfirserne prægede folkeskolen, dels at diskutere måder, hvorpå vi som seminarielærere kunne bidrage til kvalificering af disse ændringer og ikke mindst – til kvalificering af os selv i forhold til at uddanne lærere til skolen i forandring. Konferencen resulterede i fortsat dialog mellem folkeskolens parter og seminarierne lærere, og flere seminarielærere blev i de kommende år 'hyret' som konsulenter og evaluører af skolernes udviklingsarbejder¹⁷ – og så altså i, at udviklingsarbejde med tiden blev en del af arbejdsforpligtelsen for seminarielærere. Gennem 1990 vandt flere seminarier licitationer fra undervisningsministeriet til at undersøge og inspirere implemente-

¹⁶ Som formand for Foreningen af lærere i de pædagogiske fag refererede jeg konferencen i Magisterbladet nr. 21, 1986.

¹⁷ Se fx evalueringen af det store udviklingsarbejde på Lystrup skole i Aarhus, 'På vej mod helhedsskolen' og evalueringerne af 7-punktsprogrammet, begge i samarbejde med Danmarks Lærerhøjskole.

ring af folkeskolelovens forskellige nye tiltag, enten alene eller i samarbejde med Danmarks Lærerhøjskole.¹⁸

Udsagnet, 'det afgørende er, at læreruddannelsen på et forskningsbaseret grundlag giver lærerne kompetencer til at begå sig i fremtidens skole' har været devisen for læreruddannelsen så længe jeg har været i branchen, men fremsættes nu som noget nyt.¹⁹ Seminarielærernes akademiske baggrund sikrer, at det faglige indhold er baseret på resultaterne af den videnskabelige forskning, som konstituerer det pågældende fag. Studiet af de pædagogiske fag og bachelorprojektet inddrager såvel de videnskabeligt funderede teorier, de filosofiske erkendelser og de empiriske forskningsresultater med relevans for lærervirksomhed. Læreruddannelsen har således siden 1966 lovens ikrafttræden været forskningsinformeret, og med tiden er der som sagt blevet stillet krav til lærerkorpset om selv at udøve forskning i form af at initiere og gennemføre udviklings- og evalueringsopgaver internt og eksternt. Den aktuelle fremstilling af, hvori en forskningsbaseret læreruddannelse består adskiller sig ikke fra den forståelse, der her er givet udtryk for. Men undviende må få det indtryk, at der findes forskningsresultater, som lærerne er blevet foreholdt igennem deres uddannelse, men som nu skal frem i lyset. Det er selvfølgelig det rene vrøvl.²⁰

De institutionelle forandringer

Frem til 2000 foregik læreruddannelsen på seminarier spredt ud over landet. Især i 1980'erne blev der gennemført ned- og sammenlægninger af seminarier, så der i 2000 var 18 seminarier. MVU lovgivningen og etableringen af CVU i 2000 blev videreført med etableringen af professionshøjskolerne i 2007 som den institutionelle ramme for hele rækken af professionsbacheloruddannelser. Det vil føre for vidt at komme ind på både lovkompleksets tilblivelseshistorie²¹ og på de mange konsekvenser for læreruddannelsen. Her skal blot nævnes, at seminarier ikke længere findes, at læreruddannelsesloven med den sidste lovændring ophæves og at læreruddannelsen fremover reguleres via en bekendtgørelse under den generelle lov om professionsbacheloruddannelser.

¹⁸ Jeg var fx leder af evalueringen af indsatsområde 9, Undervisningsdifferentiering (afrapporteret i: Inspiration til undervisningsdifferentiering, Undervisningsministeriet 1998) og deltog i to fokusområder i initiativet Folkeskolen år 2000, nemlig En god start – det fælles grundlag og Folkeskolen som kompetencemiljø. Der kunne nævnes mange flere projekter, disse blot for at illustrere, at seminariernes lærere har gennemført forskningsprojekter i folkeskolen.

¹⁹ Andreas Rasch-Christensen, Information 12. Februar 2013

²⁰ Se Pædagogisk forskning og læreruddannelse, Oplæg til det alternative Sorø-møde, august 2010. www.kirstenkrogh-jespersen.dk

²¹ Se Frits Hedegaard Eriksen: Professionshøjskolernes formål og opgaver, i Karen Marie Hedegaard og Kirsten Krogh-Jespersen (red) 2011: *Professionsdidaktik*, Klim

Træerne vokser som bekendt ikke ind i himlen

Jeg indledte med at betone 1966 lovens kvaliteter og har søgt at fremhæve nogle af de ingredienser, som berettiger synspunktet. Der er skrevet mange både kritiske og konstruktive artikler og bøger, der har peget på problemer med den læreruddannelse, som loven 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 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 i parentes bemærkes, at den kritik også lød før 1966 loven og den altså stadig lyder.

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 helt og aldeles til i forhold til alle de konkrete elever og forældre, i forhold til specielt vanskelige klasser og specielt krævende fag²². Desuden er der en række lærerkompetencer, som kun fuldt ud kan udvikles i praksis. Den eneste kvalificerede håndtering af 'problemet' er at ansætte de nye lærere i en eller anden form for uddannelsesstillinger, hvor professionsskolerne, den ansættende skole og 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.

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, Lærke Piil²³ turde ikke stå alene i klasselokalet, og lærerne kan som samlet gruppe, unge og gamle, ikke sikre fremragende resultater i PISA undersøgelserne.

²² Kirsten Krogh-Jespersen (2012): At uddanne sig til professionelt lærerarbejde. I Claus Madsen(red): *Grundbog i pædagogik til lærerfaget*, Klim

²³ 'Det var et chok at stå helt alene', udtaler Lærke Piil ifølge Politiken 5. oktober 2012. Som nyuddannet lærer måtte hun, allerede inden første arbejdsdag, på kursus for at lære klasseledelse!? Erik Knudsen, formand for professionsskolernes rektorforsamling, synes at mene, at den ny læreruddannelse kan 'få løst de udfordringer, der er nu'.

Listen kunne gøres meget længere, men de valgte formuleringer illustrerer en opdateret, men som sagt mere eller mindre vedvarende kritik af læreruddannelsen. Dokumentationen 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.²⁴ 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 og 40 år frem'.

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.

På den ene side et indlysende formål og mål: En læreruddannelse skal sætte de kommende lærere i stand til at undervise i folkeskolens fag, så eleverne får mest muligt ud af deres skolegang i forhold til folkeskolelovens dannelses- og uddannelsesmål. Det er der ikke noget nyt i og ikke noget i vejen med. 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 mennesker søger uddannelsen og i den forbereder sig ihærdigt på at varetage en af samfundets vigtigste opgaver bedst muligt. Sådan har det altid været, og sådan har seminarierne, læreruddannerne og de studerende altid forstået opgaven. Der er ikke behov for ny lov med de begrundelser.

Retorikken i forbindelse med lovens vedtagelse og arbejdet med at formulere en ny bekendtgørelse signalerer, at kun kompetencemål for uddannelsens fag sætter fokus på anvendelsesværdien af arbejdet i læreruddannelsens fag og fagområder. Læreruddannelsens parter, aftagere, lærere og

²⁴ Det med superlativerne er i øvrigt ikke nyt. De senere års læreruddannelseslove er blevet introduceret med: "Nu løser vi problemerne" - også dem som måske kun eksisterer i pressen. Men superlativerne i forbindelse med denne lov får mig i endnu højere grad til at tænke 'blålys'.

studerende, har, også før kompetencemålenes tid, været optaget af, at arbejdet i læreruddannelsen forberedte lærerne til at løse læreropgaverne i folkeskolen. Hvad skulle det hele ellers til for?

Instrumentalisering af uddannelsen

Hvad er så det nye?

Uddannelsen er opbygget af fire grundelementer og skal fortsat vare fire år: Lærerens grundfaglighed (som erstatter de pædagogiske fag og KLM), Praktik (som hidtil), Professionsbachelorprojektet (som hidtil) og Undervisningsfag (før kaldet linjefag), hvoraf den studerende skal vælge tre. Læreruddannelsen skal i fremtiden opbygges af moduler og målene som sagt formuleres som kompetencemål. Desuden repræsenterer loven en deregulering. Flere beslutninger lægges ud til Professionshøjskolerne, hvis ledelseslag dog arbejder tæt sammen for at opnå en grad af ensartethed, fx har rektorerne lavet aftaler om fordeling af hovedparten af ETCS-pointene.

Fagene pædagogik, psykologi og almen didaktik afløses af 'faget' Pædagogik og Lærerfaglighed som består af fire kompetenceområder og er det ene hovedområde i 'Lærernes grundfaglighed'. De fire kompetenceområder er: Elevens læring og udvikling, Undervisningskendskab, Specialpædagogik og Undervisning af to-sprogede. Den dannelse, som den ny læreruddannelse er gennemsyret af jf. forligsteksten skal varetages af 'faget' Almen dannelse/kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab, som er det andet hovedområde i Lærernes grundfaglighed. 'Faget' Lærernes grundfaglighed skal fylde 60 ud af uddannelsens samlede 240 ECTS-point.²⁵

Med afskaffelsen af de pædagogisk - teoretiske fag og de helt centrale dannelsesaspekter som arbejdet med disse fag rummer, 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.²⁶ Hvor den i læreruddannelsen formidlede forskningsbaserede viden om, hvad der virker ikke eksisterer eller ikke slår til i den konkrete situation, har de kommende lærere som nævnt 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 forskningsresulta-

²⁵ Terminologien er lidt uklar. Men sådan står det i bekendtgørelsesudkastet: *Lærernes Grundfaglighed*. Kort bestemmelse af faget: Lærernes grundfaglighed er et fag, som i samarbejde med uddannelsens undervisningsfag, praktik og bachelorprojekt beskæftiger sig med udviklingen af lærerens almene kompetencer til at tage vare på elevens læring, udvikling, trivsel og dannelse. Lærernes grundfaglighed er ét fagområde, som består af to hovedområder: 'Pædagogik og lærerfaglighed' og 'Almen dannelse' med hver sin eksamen.

²⁶ Se også *Ad hoc notat 19* om Ny læreruddannelse fra Sophia – tænketank for pædagogik og uddannelse, 2012

ter og bud på 'best practise' skal komme fra, er et åbent spørgsmål. Men det er måske heller ikke meningen, at lærerne selv skal kunne vurdere de pædagogiske forskeres udmeldinger?

Forligstekstens gennemgang af 'grundstenene' i den ny læreruddannelse og det netop udarbejdede Udkast til bekendtgørelse for ny læreruddannelse (Kontor for Videregående Uddannelser 20-12-2012) viser tydeligt, at 'det nye' er en instrumentalisering af læreruddannelsen, en forestilling om, at der kan formuleres og testes kompetencemål med direkte en – til - en forbindelse til løsning af læreropgaverne i folkeskolen. Nogle få eksempler kan problematisere denne forestilling.

Eksempler på kompetencemål i faget Pædagogik og lærerfaglighed og i faget praktik

Kompetenceområde 1 i 'faget' Pædagogik og lærerfaglighed' omhandler elevens læring og udvikling i sociale relationer i skolen og har som kompetencemål: "Den studerende kan alene og i samarbejde med andre, skabe fællesskaber, facilitere elevens læring og udvikling, lede læreprocesser der tilgodeser udvikling af individuelle, sociale og kommunikative kompetencer samt konflikt-håndtering i mangfoldige sociale sammenhænge". Dette skal opnås bl.a. gennem opfyldelse af otte vidensmål og otte færdighedsmål, fx: "Den studerende *har viden* om: elevens sociale, emotionelle og kognitive udvikling herunder køn og motivation" og "Den studerende kan observere, støtte og udfordre elevens sociale, emotionelle og kognitive udvikling".

Kompetenceområde 2 omhandler undervisningskendskab og kompetencemålet lyder: "Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning i folkeskolen med folkeskolens formål som grundlag." Et vidensmål lyder fx: "Den studerende *har viden* om: forskellige former for evaluering *for* læring, *af* læring og undervisning, deres muligheder og begrænsninger samt betydningen af feedbackprocesser" og det tilsvarende færdighedsmål: "Den studerende *kan*: evaluere læringsudbytte, læringsmiljø og undervisning og anvende resultaterne som grundlag for videre undervisningsplanlægning og udvikling af undervisning."

Sådanne *vidensmål* kan naturligvis evalueres løbende og til en eksamen. Men *færdighedsmålene* kan ikke evalueres i læreruddannelsen. En *studerende* kan naturligvis ikke vurdere elevens læringsudbytte. 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 evaluere sine kommende konkrete elevens læringsudbytte. Alt andet er ren besværgelse eller snyd og bedrag.

I forhold til praktik giver kompetencemålene i bekendtgørelsesudkastet dog mening:

Her lyder et kompetencemål (praktikniveau 1) ”Den studerende kan i samarbejde med kolleger begrundet målsætte, planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning” bl.a. realiseret gennem følgende vidensmål: ”Den studerende har viden om: folkeskolens formål og læreplaner, principper for undervisningsplanlægning, undervisningsmetoder og organisering af elevaktiviteter under hensyntagen til elevernes forudsætninger,” og færdighedsmål: ”Den studerende kan planlægge, gennemføre og evaluere undervisningssekvenser i samarbejde med medstuderende”.

Til sammenligning skal her citeres målene for praktikken i gældende uddannelse:

Mål

Målet er, at den studerende opnår kompetence til at

1. planlægge, gennemføre og begrunde undervisning, herunder at træffe beslutning om formålstjenlige undervisnings- og arbejds- og organisationsformer med inddragelse af it
2. beskrive elevforudsætninger for såvel enkelte elever som for grupper af elever,
3. lede og udvikle klassens faglige og sociale fællesskab i et demokratisk perspektiv,
4. planlægge i langsigtede og kortsigtede perspektiver, herunder planlægge i vekselvirkning mellem enkeltfaglige forløb og forløb i tværgående emner og problemstillinger i samarbejde med kolleger og elever,
5. evaluere elevernes læring med anvendelse af formålstjenlige evalueringsmetoder,
6. samarbejde med elever, forældre, kolleger og andre ressourcepersoner,
7. observere, beskrive og dokumentere undervisning og andre processer i skolen, og at
8. analysere undervisning og læring med henblik på udvikling af egen undervisning og skolens virksomhed som helhed med inddragelse af professions-, udviklings- og forskningsforankret viden.

Målet for det samlede praktikforløb på hver årgang er, at den studerende opnår kompetence til at anvende de centrale kundskabs- og færdighedsområder, der er beskrevet for hvert studieår.

Jeg har meget vanskeligt ved at identificere forskellen, bortset fra at MÅL ikke hedder KOMPETENCEMÅL.

Modulisering af uddannelsen

På en række af professionshøjskolerens hjemmesider kan potentielle nye studerende læse: ”Den ny læreruddannelse opbygges i moduler således, at du til en vis grad selv kan sammensætte opbygningen af din uddannelse. Modulerne er på 10 ECTS-point. Dvs. at der hører minimum tre moduler til fx et undervisningsfag, dog fire til henholdsvis dansk og matematik. Det vil være muligt at sammensætte de tre moduler (fire) på forskellig måde.

Der vil blive udbudt både moduler, der hører til i et bestemt fag, og moduler, der går på tværs af fag. Der vil være nogle moduler, der er de samme uanset, hvilken læreruddannelse, du befinder dig på og andre moduler, der er unikke for netop din læreruddannelse.”

Modulerne opdeler altså de enkelte fag i mindre enheder, ligesom nogle moduler kan være sammenfaldende for flere fag. Modulerne skal afsluttes med eksamen.

Det lyder både uskyldigt og besnærende. Hvem i vore moderne tider vil ikke gerne selv bestemme?

I min tid som seminarielektor havde jeg lejlighed til at besøge læreruddannelser i en række meget forskellige lande, de fleste på 'universiteter', som mest mindede om professionshøjskoler - og alle modulopbyggede. Når jeg berettede om dansk læreruddannelse og vores muligheder for at skabe progression i fag - og undervisningsforløb og på grundlag af fagenes mål at drøfte valg af indhold og arbejdsformer med de studerende, udtrykte de stor misundelse. Deres moduler var kortvarige, der kunne ikke etableres progression mellem dem, for de studerende valgte selv blandt dem, og ikke bare målene, men også indholdet og arbejdsformerne var givet på forhånd. Det hele skulle være beskrevet i detaljer i studieordningerne – så de studerende havde et grundlag at vælge på. Modulerne blev varetaget af lærere, som ofte kun mødte den enkelte studerende i et enkelt modul.

Den lærerdannelsesproces, som netop drøftelser mellem lærer og studerende på et hold om, hvordan målene bedst nås for netop dette hold eksisterede ikke for dem – og det beklagede de dybt.

Vi bør også dybt beklage, at dansk læreruddannelse nu skal struktureres i moduler. Gevinsten – studerende kan flytte fra uddannelsessted til uddannelsessted – her og i udlandet – modsvarer slet ikke ulemperne. Også på dette punkt er 1966 lovens ånd og bogstav nu opgivet. 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' er ikke mere på dagsordenen. De studerendes deltagelse i planlægning og gennemførelse af den konkrete undervisning, som har været en norm for god seminarielærervirksomhed bliver ikke længere mulig. Af hensyn til ensartethed og mulighederne for at skifte studiested (og studium), skal modulerne og tilhørende kompetencemål formuleres 'eksternt'²⁷, og kompetencerne skal opøves uden at der nødvendigvis stilles krav om refleksioner over hvorfor og til hvad – sådanne overvejelser som den kommende lærer har allermest brug for at være i stand til at inddrage sine kommende elever i.

Lovens tilblivelse

Loven er hastet igennem. En læreruddannelseslov trådte i kraft i 2007, en ny uddannelsesminister tiltrådte i efteråret 2011, en evalueringsrapport forelå januar 2012, i juni 2012 er en ny lov vedtaget. En meget snæver personkreds har forestået evalueringen og rådgivet den forudsætningslø-

²⁷ Af professionshøjskolernes ledelseslag.

se minister i et meget lukket forløb. Alt sammen i meget stærk kontrast til det solide arbejde med 1966 loven.

At nogen i branchen tilsyneladende er begejstrede for dette beskrevne brud med en professionaliserende læreruddannelse kommer bag på mig²⁸, at mange ikke er, forstår jeg. Karen Marie Hedegaard, Læreruddannelsen i Aarhus, udtrykker sin frustration sådan her:

Udviklingen i LU (læreruddannelsen) er gyselig; vi skal selvfølgelig gøre hvad vi kan for at få noget fornuftigt ud af det, men det er meningsløst at vi skal igennem endnu en LU-reform, der bliver solgt af ministeriets folk som en revolution, mens vore ledere gør gode minder til slet spil. Det er i så fald en neoliberal revolution for uddannelse som et marked og seminarielæreren som vidensmedarbejdere i en koncern for uddannelse, hvor vi skal specialisere os i at undervise i bestemte moduler, så forberedelsestiden kan minimeres! Det er også en kontrarevolution, der går imod dansk skoletradition og skoleudvikling, for den ønsker og ser pædagogikken som død, og ser læreren som en organisationsprofessionel ekspert, der implementerer programmer og metoder som andre har udviklet. Kort sagt: Fra klasselærer til klasseleder! Det er et opgør med den uddannelsesstænkning, der har præget LU og vi har støttet: ønsket om at fremme en professionel selvforståelse hos de kommende lærere, så de ser udviklingen af deres hele lærerpraksis og samvær med eleverne i det perspektiv at bidrage til skolens opgave som demokratisk dannelse.

Citatet taler for sig selv og mine få kritiske spots på LU13 skulle være tilstrækkeligt som afsæt for mit ærinde, nemlig at argumentere for, at vi har haft en fremragende læreruddannelseslov, hvis grundprincipper ikke må gå i glemmebogen, selv om der selvfølgelig vil være behov for at nytænke dem i den aktuelle sammenhæng. Jeg er sikker på, vi vil få brug for at trække principperne frem igen og lade os inspirerede af dem, når den aktuelle retorik er forstummet og instrumentaliseringen af læreruddannelsen har vist sin begrænsninger.

Referencer :

Læreruddannelsen, Danmarks Evalueringsinstitut 2003

²⁸ Uddannelseschef Elsebeth Jensen og Forsknings- og udviklingschef Andreas Rasch-Christensen: Ny læreruddannelse – fremtidsorienteret og fleksibel, *Folkeskolen* 17 2012

Citatet af Karen Marie Hedegaard stammer fra en mail til undertegnede i august 2012, citeret med Karen Maries tilladelse.

Tage Kampmann (1991) *Kun spiren frisk og grøn*, Odense Universitetsforlag

Bo Jacobsen (1989): *Fungerer læreruddannelsen: En undersøgelse af 1966-læreruddannelsen, belyst ud fra den uddannede folkeskolelærers situation*, Undervisningsministeriet

Krogh-Jespersen, K. (2005): *Lærerprofessionalitet – illusion og vision!* Roskilde Universitetsforlag 2004, Klim 2005

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

Karsten Schnack (red) 1993: *Læreruddannelsens didaktik*, *Didaktiske Studier*, Bidrag til didaktikkens teori og historie, Danmarks Lærerhøjskole

Se desuden diverse henvisninger i fodnoterne.