

Jens Rasmussen

Viden om lærer- uddannelsen

Empirisk skole- og dagtilbudsforskning
NCS #8 · 2022

Aarhus Universitetsforlag
Nationalt Center for Skoleforskning

Jens Rasmussen

Viden om lærer- uddannelsen

Empirisk skole- og dagtilbudsforskning

NCS #8 · 2022

Aarhus Universitetsforlag

Nationalt Center for Skoleforskning

Indhold

Forord 6

Indledning 10

Formidlingsramme 13

1 Studerende og undervisere 17

Rekruttering og selektion til læreruddannelsen 17

Rekruttering i Danmark 18

Rekruttering i andre lande 20

Frafald og fastholdelse 22

Læreruddannerkompetencer 25

Læreruddannerpraksis 26

Efteruddannelse 28

Sammenfatning 29

2 Vidensbase 31

Læreruddannelsers indhold 31

Undervisning og læring 32

Fag, pædagogik og didaktik 33

Kombination af faglig og pædagogisk-didaktisk viden 35

Lærerkvalitet 38

Elever og læring 39

Dannelse 40

Klassisk dannelse 45

Kanon 46

Kristendom som fundament 47

Værdier 49

Sammenfatning 55

3 Lærerkompetencer	57
Ny viden og nyt indhold	57
Teori og praksis	61
To verdener	62
Uddannelsessted og praktik	67
Induction og mentoring	69
Sammenfatning	70
4 Læreruddannelsesreformer	72
Reformtendenser	73
Aktuelle ændringsforslag	76
Forskningsbasering	77
Justeringer	80
Kandidatuddannelse	83
Sammenfatning	84
Referencer	86

” Man indser let heraf, at idet undervisning er en særlig disciplin, skal den udføres af dens egne folk, og de må forberede sig med omhu på dette arbejde. De må derfor ikke bedrive den som bibeskæftigelse, ikke som et ubetydeligt tillæg til en anden disciplin, men skal hellige sig den helt og aldeles, hvis de ønsker at yde et ordentligt stykke arbejde. ”

Ernst Christian Trapp, 1779

Forord

Læreruddannelsen er vel den uddannelse, der er flest meninger om. Dels om, hvordan den bør være indrettet, dels om dens resultater, dels om den er god nok til at honorere de krav, samfundet stiller til lærerprofessionen og til lærerarbejdet. Læreruddannelsen er nok også den uddannelse, der holder rekorden i ændringer. Ingen anden uddannelse er ændret så hyppigt og så omfattende som læreruddannelsen. Måske er det ikke så overraskende, at det forholder sig sådan, for læreruddannelsen er som rygraden i det danske uddannelsessystem en uddannelse, der gerne skal være velsmurt og velfungerende. Sådan har det bare ikke været i lang tid: Antallet af ansøgere til uddannelsen er faldet støt det seneste kvarte århundrede, en stor del af de studerende, der optages på uddannelsen, falder fra, det er vanskeligt at tiltrække studerende fra den bedste del af en studenterårgang, mange læreruddannelsessteder kan ikke fylde deres uddannelsespladser op, og risikoen for lærermangel er i dag en realitet.

På den baggrund kan det næppe overraske, at der er godt gang i alskens forslag til bedring af uddannelsens tilstand. Karakteristisk for de fleste forslag er, at de hæfter sig ved et eller få aspekter af læreruddannelsen, som, hvis det eller de bliver ændret, vil løse alle problemer. Finder man, at læreruddannelsen er for teoretisk, så foreslås mere praksis eller praktik – og omvendt, hvis man mener, at uddannelsen er for praksisorienteret; finder man, at uddannelsen er for professionsrettet ved at lægge vægt på didaktik og underviserkompetence, foreslås mere dannelse – og igen omvendt, hvis uddannelsen opleves som for virkelighedsfjern; og er uddannelsen placeret ved professionshøjskoler, foreslås den udbudt af universiteter. Forslagene til læreruddannelsens

redning finder deres udtryk i dikotomiske modstillinger mellem teori og praksis, professionskompetence og dannelse og en vedvarende drøftelse af uddannelsens placering. Begge sider i disse dikotomiske modstillinger efterspørges. For at blive uddannet til lærer må man gennem en uddannelse, der både beskæftiger sig med teori og praksis og med professionskompetence og dannelse. Lægges der mest vægt på det ene, så kan det andet fremlægges som ændringsforslag. På den måde holdes debatten om læreruddannelsen i live, og læreruddannelsesdebattører og politikere endeløst beskæftiget.

Det er slående, at de mange – ofte ideologisk funderede – forslag til forbedring af læreruddannelsen såvel som til grundlæggende ændringer af den ofte fremsættes uden reference til forskning og evalueringer. Man mener at være klogere, men er måske bare uvidende om den omfattende internationale forskningslitteratur, der foreligger om god læreruddannelse. Og det er da også sandt, at der findes mange forskellige former for læreruddannelse rundt om i verden, og at læreruddannelsen i de lande, der regnes for at have vellykkede læreruddannelser, er forskellig. God læreruddannelse kan være indrettet på flere forskellige måder. Fælles for de forskellige læreruddannelser er det dog, at de står over for de samme udfordringer. Det giver derfor ikke rigtig mening at tage et bestemt lands læreruddannelse som model og kopiere den, men derimod nok at lade sig inspirere af forskellige landes måder at gribe læreruddannelsen an på. Forskellene mellem læreruddannelserne knytter sig overvejende til strukturelle forhold som uddannelsens varighed, som kan variere mellem to og fem år, dens placering ved universitet eller særlig læreruddannelsesinstitution som for eksempel professionshøjskole, college of applied sciences eller polytechnics, specialiseringer med hensyn til antallet af undervisningsfag, og med hensyn til hvilke aldersgrupper uddannelsen retter sig mod, samt praktikkens omfang og placering i uddannelsesforløbet etc.

Det er ofte sådanne strukturelle forhold, reformer af læreruddannelsen og forslag til forbedringer griber fat i: Hvis bare læreruddannelsen blev 5-årig, hvis bare den blev flyttet til universiteterne,

hellere tre end to undervisningsfag eller omvendt to frem for tre, ikke kun aldersspecialisering af enkelte undervisningsfag men af hele uddannelsen, mere praktik eller mindre praktik og for at fuldende billedet, hvis bare vi gjorde som Finland eller Singapore eller Canada eller ... Jo tydeligere læreruddannelsens vanskeligheder træder frem, des mere febrilsk vælter forslag til strukturændringer frem – sådan har det i hvert fald været de seneste 25 år. Og som sagt spiller ideologiske overbevisninger en større rolle end indsigt fra læreruddannelsesforskningen og fra de gentagne evalueringer, der løbende er foretaget efter hver af de mange reformer. Fra et kulturkonservativt standpunkt kræves der mere dannelse i læreruddannelsen, fra et borgerligt standpunkt ønskes styrkelse af faglige kundskaber, fra et grundtvigsk fri- og højskolestandpunkt lyder der krav om frihed, og det er et socialdemokratisk ønske, at der lægges større vægt på praktiske færdigheder. Ingen af disse standpunkter er dog eksklusive; de blander sig ofte med hinanden på mangfoldige måder.

Meningen med dette skrift er ikke at pege på ”den eneste rigtige løsning” på læreruddannelsens udfordringer, men at gøre opmærksom på viden fra evalueringer og den forskningsbaserede basisviden, der bør tages i betragtning ved ethvert forslag til ændring af læreruddannelsen, uanset hvilken normativ, værdipolitisk præference ens forslag hviler på, hvis de kommende lærere skal rustes til, at eleverne i skolen opnår det bedst mulige og mest relevante udbytte af deres skolegang.

Efter et indledningskapitel, der gør rede for den krise, læreruddannelsen i Danmark befinder sig i, de mange hastigt på hinanden følgende reformer og introduktionen af en model, der tilbyder et helhedssyn på læreruddannelsen, sættes der i kapitel 1 fokus på læreruddannelsens aktører, studerende og læreruddannere og de særlige forhold, der vedrører rekruttering og fastholdelse af studerende til læreruddannelsen og til læreruddannerkompetencer. Kapitel 2 beskæftiger sig med læreruddannelsens indholdselementer, pædagogik og almen didaktik, fag og fagdidaktik og praksis samt almen dannelse. Kapitel 3 retter opmærksomheden mod den viden og de kompetencer, lærere forventes

at besidde for at kunne undervise elever, der kommer til at vokse op i en omskiftelig, usikker, kompleks og flertydig virkelighed. I det sidste kapitel, kapitel 4, rettes blikket mod de hyppige reformer og deres ringe effekt, der nødvendigvis må føre til et skærpet blik på implementering eller snarere mangel på implementering af reformernes tiltag.

Indledning

Det er hverken en overdrivelse eller en overdramatisering at konstatere, at den danske læreruddannelse befinder sig i en alvorlig krise. Heller ikke selvom konstateringen er fremsat mange gange over de seneste mere end 25 år. Den er desværre blot blevet mere sand for hvert år, den er gentaget. Allerede den undersøgelse af 1966-læreruddannelsen, som blev gennemført i 1988, konkluderer:

Det samlede udbytte af fire års ophold på et dansk lærerseminarium er i mange tilfælde beskedent. Både fagligt, pædagogisk og menneskeligt er der væsentlige mangler i, hvad lærerseminariet har at byde på – når der vurderes med den senere folkeskolelærers øjne. (Jacobsen, 1989, s. 10, 128)

Antallet af unge, der søger læreruddannelsen, har været konstant faldende de seneste 25 år, og siden 2002 er antallet af optagne studerende gået ned fra godt 4.500 til ca. 3.000 om året. Hertil kan tilføjes, at antallet af studerende, der falder fra uddannelsen i løbet af de fire år, den varer, i perioden efter 2002 har ligget på 35-40 procent. Der er nu så få, der gennemfører læreruddannelsen, at Danmark står over for lærermangel.

Det er ikke en samfundsmæssigt perifer uddannelse, der er kriseram. Uddannelsen af lærere til skolen betragtes almindeligvis og med rette for at være rygraden i samfundets samlede uddannelsessystem og fundamentet for al anden uddannelse. Som i en kædereaktion er elevernes udbytte af deres skolegang afhængigt af skoleundervisningens kvalitet, der er afhængig af lærernes kvalitet, der igen er afhængig af læreruddannelsens kvalitet.

Samfundet og dets udvikling er også afhængigt af læreruddannelsens indhold. Det er ikke tilstrækkeligt, at læreruddannelsen reproducerer viden og kulturalrv som ballast for kommende læreres undervisning. Den må også forberede kommende lærere til at kunne facilitere elevernes læreprocesser og til at kunne udvikle frugtbare læringsmiljøer for alle aspekter af skolens læreplan. I takt med at samfundet bliver stadig mere komplekst, øges behovet for lærere, der er fremtidsorienterede og i stand til at forberede eleverne på at forholde sig til verden i et mangefacetteret perspektiv. Der er mere end nogen sinde brug for dynamiske lærere med professionel fantasi, der kan se muligheder og alternative løsninger på de problemer, de løber ind i, og som er i stand til at indarbejde ny viden og nye ideer i deres undervisning.

Det skorter ikke på mishagsytringer, når det gælder læreruddannelsen, faktisk er læreruddannelsen uden sammenligning landets mest udskældte uddannelse. Igen og igen har det fra politikere og i den offentlige debat lydt, at læreruddannelsen er for dårlig. Og ikke mindre end fire gange har det politiske system siden 1997 gennemført reformer af uddannelsen, uden at det har ført til, at de kendte og anerkendte problemer, som reformerne havde som intention at rette op på, er blevet løst.

Læreruddannelsen er reformeret seks gange i perioden fra 1966 til 2012: 1966, 1991, 1997, 2001, 2006 og 2012. Og de tre reformer i 1997, 2006 og 2012 (reformen i 2001 bestod i en tilpasning til Bologna-processen, der gjorde læreruddannelsen til en professionsbacheloruddannelse) er blevet grundigt evalueret af henholdsvis EVA (1997-uddannelsen), en følgegruppe (2006-uddannelsen) og en ekspertgruppe (2012-uddannelsen). Ingen af de mange reformer har været i stand til at løse de problemer, læreruddannelsen slås med, og som evalueringerne har påpeget. Måske er det grunden til, at såvel den politiske som den offentlige debat om læreruddannelsen i dag er præget af rådvildhed.

Selvom læreruddannelsen senest blev grundlæggende ændret i 2012, så nedsatte den Lars Løkke Rasmussen-ledede VLAK-regering (Venstre, Liberal Alliance og Konservative) allerede i 2019 en *Kommission om fremtidens læreruddannelse*. Denne kommission fik til opgave, at

”belyse en række grundlæggende spørgsmål om læreruddannelsens indhold og tilrettelæggelse”, ”den vidensopbygning og vidensformidling, som ligger til grund både for selve læreruddannelsen og for den løbende udvikling af lærerprofessionen” for at ”definere de grundlæggende forudsætninger, som skal være opfyldt for at indfri ambitionerne for fremtidens læreruddannelse” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020a).

Yderligere skulle kommissionen ”opstille modeller for, hvordan en læreruddannelse på højt internationalt niveau kan realiseres i Danmark” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020a).

Aldrig så snart var den Mette Frederiksen-ledede S-regering tiltrådt i 2019, før denne kommission blev sparket til hjørne for senere at blive nedlagt. I stedet for en ekspertgruppe ”langt væk fra uddannelsen” nedsatte uddannelsesminister Ane Halsbo-Jørgensen en såkaldt *Udviklingsgruppe* bestående af ”hverdagens eksperter” fra Danske Professionshøjskoler, Kommunernes Landsforening, Lærerstuderendes Landskreds og Danmarks Lærerforening, der, som det blev udtrykt, ”kender uddannelsen bedst”. Den politiske intention, som skulle lede Udviklingsgruppens arbejde, blev formuleret som ”mere praksis, ikke mere akademisering” (Ravn, 2020; Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020b).

Krise og reform er blevet læreruddannelsens normaltilstand. At rådvildheden hersker, ses også af, at debatten om at finde løsninger på læreruddannelsens udfordringer snarere end at følge evalueringernes bemærkelsesværdigt enslydende anbefalinger foregår som forfægtelse af enten den ene eller den anden side i modsætninger, der ofte fremstilles som gensidigt udelukkende. Det gælder læreruddannelsens placering: universitet eller professionshøjskole eller som seneste bud: et frit seminarium. Det gælder uddannelsens valør: kandidatuddannelse eller (professions)bacheloruddannelse. Det gælder uddannelsens længde: fem eller fire år. Det gælder omfanget af teori (uddannelse på uddannelsesstedet) og praksis (uddannelse i skolen). Det gælder vægtningen af fag-faglig viden og pædagogisk og didaktisk viden. Og det gælder vægtningen af henholdsvis professionskompetence og

dannelse. Sådanne for det meste falske modstillinger er desværre styrende for debatten om læreruddannelsens fremtid.

Til trods for at der foreligger en omfattende mængde forskningsresultater vedrørende alle dele af en læreruddannelse, så diskuteres disse modstillinger ofte ud fra normative, ideologiske ståsteder eller, når forskningsviden tages i betragtning, ud fra enkeltundersøgelser, der bekræfter de forskellige ståsteder, samtidig med at andre enkeltundersøgelser, der enten siger noget andet eller modsiger de bekræftende undersøgelser, ignoreres.

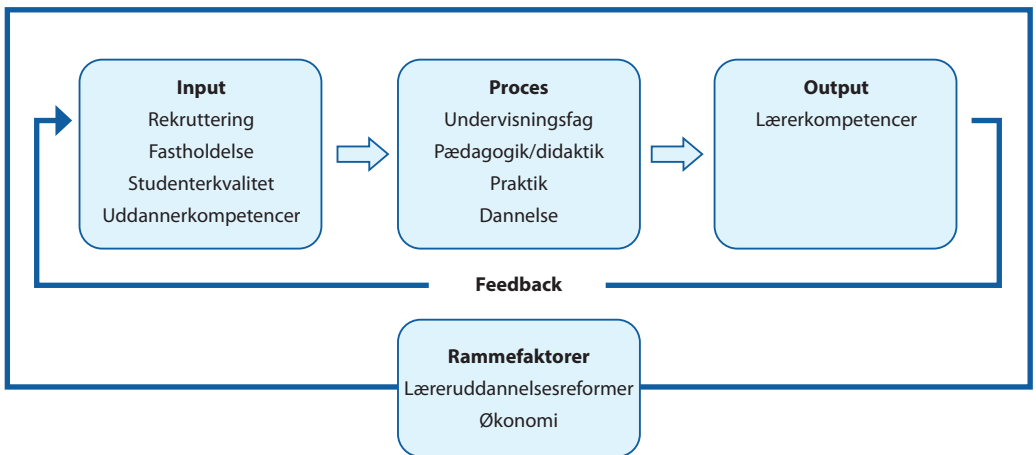
Som sagt i forordet, så er meningen med dette skrift ikke at pege på ”den eneste rigtige løsning” på læreruddannelsens problemer, men gennem præsentation af relevant og velkendt forskning og viden fra evalueringer at gøre opmærksom på den basisviden om læreruddannelse, der bør tages i betragtning, uanset hvilken normativ, værdipolitisk præference forslag til ændringer af læreruddannelsen læner sig op ad.

Formidlingsramme

Den udtalte tendens til at forholde sig til læreruddannelse ved enten at være særligt optaget af udvalgte enkeltdele eller ved at anlægge normative, ideologiske vinkler yder ikke det komplekse samspil mellem læreruddannelsens enkeltdele retfærdighed. Hertil kræves en helhedsorienteret, almen model eller rammesætning, der ikke alene omfatter alle læreruddannelsens enkeltdele, men som også indbefatter relationerne mellem disse enkeltdele. En sådan model er nyttig som grundlag for empiriske studier af læreruddannelsen, ligesom den er nyttig for forståelsen og anvendelsen af resultaterne af analyser og empirisk forskning af og i læreruddannelse. En sådan almen model må dog også være i stand til at rumme læreruddannelsens udvekslinger med dens omverden i form af det politiske systems interesser, det økonomiske systems (erhvervslivets) interesser, uddannelsessystemets interesser og offentlighedens interesser.

Der foreligger to modeller, der har som intention at imødekomme sådanne krav (se figur næste side). Den ene er den input/output-model, som sociologen David Easton udviklede til empiriske analyser af det politiske system (Easton, 1965). Den anden er den rammefaktorteori, som er udviklet af den svenske uddannelsesforsker Urban Dahllöf og videreudviklet af uddannelsesforskeren Ulf P. Lundgren (Lundgren, 1999). Begge modeller har øje for kompleks mangfoldighed og for relationer mellem enkeltelementer i en kompleks mangfoldighed. Input/output-modellen stammer fra kybernetik og giver associationer til en mekanisk model. Sådan tænkes modellen dog ikke her. Hverken input eller rammer påvirker direkte læreruddannelsens processer. Om og i hvilken forstand de gør det, bestemmes af, om de iagttages af læreruddannelsen. Processerne mellem input og output forstås med andre ord ikke som en simpel, mekanisk, kausal årsag-virknings-kæde. Læreruddannelsens processer påvirkes ikke direkte af de input og rammer, læreruddannelsen mødes med. Rammer giver plads til processer ved at muliggøre – eller umuliggøre – en variation af processer. I den forstand kan rammefaktorteorien ses som et værktøj eller en model for tænkning om uddannelse, hvor uddannelse ikke ses som en effekt af rammer, men som muligheder inden for rammer (Lundgren, 1999). Modellerne anvendes i denne kontekst kombineret og samlet alene til at anskueliggøre, fastholde og holde rede på en læreruddannelses mange enkelt-elementer; ikke som forklaring på relationerne mellem input og output.

Input/output-modellen består i sin grundform af tre faktorer: input, proces og output, som i dag typisk suppleres med et fjerde element, feedback. Oversættes og omsættes denne model til læreruddannelse, får den følgende udformning: input, der omhandler rekruttering, fastholdelse, studenterkvalitet og læreruddannerkompetencer, proces, der omhandler undervisningsfag, pædagogik, didaktik, praktik og dannelse, samt output, der omhandler lærerkompetencer.



Figur: Læreruddannelsers kompleksitet

Input/output-modellen for læreruddannelse rammesættes af faktorer, der er uden for læreruddannelsens direkte kontrol. Det drejer sig om uddannelsens økonomiske rammer, juridiske rammer eller, som det vil dreje sig om i denne sammenhæng, politiske rammer. Den rammefaktor, der tages i betragtning her, er først og fremmest lovgivning om læreruddannelse, som den udtrykkes i læreruddannelsesreformer. Det er som nævnt ikke rammefaktorteoriens opfattelse, at rammefaktorer direkte påvirker de processer, der rammesættes. Rammefaktorerens indvirken bestemmes af, om de iagttages, og i givet fald hvordan de iagttages, og af hvilke beslutninger der træffes på grundlag af iagttagelserne.

Modellen illustrerer, at læreruddannelse er en kompleks størrelse. Læreruddannelsers kvalitet afhænger af mange faktorer og samspillet imellem dem. Det gælder muligheden for at rekruttere tilstrækkeligt mange velkvalificerede studerende og at kunne fastholde dem, læreruddannelsens uddannerkompetencer, det faglige og ikke mindst fagdidaktiske niveau i læreruddannelsens fag samt de lærerkompetencer, de lærerstudierende tilegner sig i løbet af studiet.

Ofte vil fremstillinger af læreruddannelse starte ved lovgivningen i form af for eksempel en læreruddannelsesreform for dernæst at se på, om og i givet fald hvordan uddannelsen gennemføres som en tilpasning til reformen. Her går der omvendt til værks. Der tages udgangspunkt i viden, som foreligger, om læreruddannelsens enkeltelementer, og efterfølgende undersøger det, om, hvordan og i hvilken grad reformer af læreruddannelsen imødekommer denne viden. Det betyder, at reformer betragtes som reflektioner over de valg eller beslutninger, der træffes i læreruddannelsen, hvad enten de er truffet under hensyntagen til den foregående reform eller ej. Reforme betragtes således i denne sammenhæng som et korrekturedskab.

Bogen disponeres derfor også på følgende måde: Første kapitel beskæftiger sig med viden om rekruttering til læreruddannelse, andet kapitel beskæftiger sig med viden om læreruddannelsens indhold, og tredje kapitel med viden om evalueringer og kvalitetssikringer af læreruddannelse, mens bogens fjerde og afsluttende kapitel omhandler viden om reformer af læreruddannelse og om reformernes relation til foreliggende viden.

1 Studerende og undervisere

I dette kapitel rettes opmærksomheden mod grundlaget for læreruddannelsens undervisningsbestræbelser, nemlig studerende og undervisere – og mere specifikt mod inputfaktorer som rekruttering, fastholdelse, studenterkvalitet og uddannerkompetencer. Det vil sige, om læreruddannelsen er i stand til at tiltrække tilstrækkeligt mange ansøgere, og om læreruddannelsen er i stand til at fastholde de optagne studerende gennem hele studieforløbet. Det er dog ikke tilstrækkeligt kun at se på optaget til læreruddannelsen, opmærksomheden må også rettes mod, om de optagne studerende er tilstrækkeligt kvalificerede, det vil sige mod studenterkvaliteten. Vedrørende undervisere i læreruddannelsen omhandler det læreruddannerkompetencer og mulighederne for opkvalificering af læreruddannere til udviklinger i og af folkeskolen.

Rekruttering og selektion til læreruddannelsen

Højt præsterende lande, det vil sige lande, hvis elever klarer sig godt i internationale komparative undersøgelser, er kendetegnede ved, at de har læreruddannelser med så høj status, at de er i stand til at tiltrække flere ansøgere, end det er muligt at optage. Det gør det for disse lande muligt at udvælge de mest lovende ansøgere. Landene kan sætte barren højt og stille høje krav for at komme ind på læreruddannelsen. Det gælder såvel ansøgernes faglige meritter som deres engagement og kapacitet til at kunne arbejde med børn og unge og til at kunne samarbejde med voksne.

Det er en velunderbygget og ofte gentaget viden, at læreren er den enkeltfaktor, der næst efter socialøkonomisk baggrund kan forklare elevernes udbytte af at gå i skole, eller som det blev slået fast i den meget omtalte McKinsey-rapport fra 2007, *How the world's best-performing school systems come out on top*: "the quality of an educational system cannot exceed the quality of its teachers" (Barber & Mourshed, 2007, s. 43). Samme rapport viste, at de bedst præsterende lande er i stand til at tiltrække lærerstuderende fra den bedste tredjedel af en studenterårgang. Sydkorea rekrutterer lærerstuderende blandt de bedste fem procent af en studenterårgang, Finland og Polen fra den bedste tiendedel, mens det i Singapore og Japan sker blandt de bedste 30 procent (Barber & Mourshed, 2007, s. 43, s. 16; OECD, 2014).

Rekruttering i Danmark

Den danske læreruddannelse befinder sig desværre ikke i en så attraktiv position. I 00'erne optog læreruddannelsen så at sige alle 1.-prioritetsansøgere; kun få ansøgere blev afvist. Antallet af ansøgere var færre end antallet af studiepladser. Der var ikke behov for eller for den sags skyld mulighed for at foretage en selektering af ansøgerne. Frem til 2002 lå antallet af 1.-prioritetsansøgere til læreruddannelsen i en årrække stabilt på knap 5.000, men herefter faldt antallet af ansøgere støt til lidt mere end 2.600 1.-prioritetsansøgere frem mod 00'ernes afslutning (NIRAS-konsulenterne, 2009, s. 7).

Med undtagelse af en forbigående øgning i antallet af ansøgere i 2010 til 2012 (3.771, 3.867, 3.682) fortsætter den lave søgning op gennem 10'erne. Forklaringen på den forbigående stigning blev tilskrevet den økonomiske lavkonjunktur, der fulgte efter finanskrisen i 2009. I årene efter 2012 faldt ansøgertallet igen til et foreløbigt lavpunkt i 2014 (2.450), hvorefter en beskeden stigning frem til 2021 kan registreres, inden et nyt lavpunkt indtræffer i 2022 (2.277) (Schrøder, 2019; Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2022). Ser man på antallet af optagne studerende over de seneste fem år, så kan der bortset fra en stigning i 2020 registreres et jævnt fald fra 2.691 optagne i 2017, 2.610 i 2018, 2.555 i 2019, 2.697 i 2020 og 2.556 i 2021 til 2.277 i 2022 (Forsknings- og Innovations-

styrelsen, 2021, s. 5; Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2022). Det ekstraordinært høje optag i 2020 til videregående uddannelser som sådan og således også til læreruddannelsen tilskrives COVID-19 og den heraf følgende vanskeliggørelse af en række ”aktiviteter så som arbejde, højskoleophold og udenlandsrejser”. Man regner derfor 2020 som et ekstraordinært år (Forsknings- og Innovationsstyrelsen, 2021, s. 2).

I Danmark har opmærksomheden siden reformen af læreruddannelsen i 2006 været rettet mod det faldende og lave antal ansøgere til læreruddannelsen. 2006-reformen adresserer indirekte det lave ansøgetal og ikke mindst den manglende mulighed for selektion. I evalueringen af reformen sker det ved først at understrege, at det generelle adgangskrav, en gymnasial eksamen, nok er udgangspunkt for optagelse, for dernæst at påpege, at dette krav må ses i relation til ”seminariernes pligt til at sikre, at undervisningen i linjefagene reelt kan tage udgangspunkt i B-niveau” (Undervisningsministeriet, 2006, s. 15).

I håb om at kunne tiltrække ikke blot flere, men flere fagligt stærkere ansøgere til læreruddannelsen bliver det gængs politik at signalere, at uddannelsen stiller krav og forventninger til en studieindsats på et højt fagligt niveau. Den tankegang forfølges med 2012-reformen af læreruddannelsen. I den reform fastsættes adgangskravet for kvote 1-ansøgere til, at den adgangsgivende eksamen skal være bestået med et gennemsnit på mindst 7. Er det ikke tilfældet, kan optagelse kun finde sted på baggrund af en optagelsessamtale via ansøgning gennem kvote 2 (Danske Professionshøjskoler, 2015, s. 4).

Til trods for intentionen om, at de nye regler for optag skulle give læreruddannelsen større prestige og anerkendelse for derved at bidrage til, ”at flere studerende optages på læreruddannelsen med et bedre karaktergennemsnit end før reformen” (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018, s. 16), så er det ikke lykkedes. Ansøgetallet er ikke steget nævneværdigt efter reformens ikrafttræden og slet ikke så meget, at der er flere ansøgere, end der er studiepladser. Dog siges det med nogen forsigtighed i evalueringen af 2012-reformen, da datagrundlaget ikke er entydigt, at ”de nye regler om adgang og optag har betydet, at de studerende på den nye læreruddannelse generelt er fagligt stærkere

end tidligere” (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018, s. 16). I januar 2021 viser det sig imidlertid, at halvdelen af de studerende, der er optaget på læreruddannelsen i 2019, ifølge Uddannelses- og Forskningsministeriets datavarehus (her gengivet fra Jørgensen, 2021), ikke opfylder karakterkravet om et gennemsnit på minimum 7,0. De er optaget via kvote 2 efter et interview. Den gennemsnitlige adgangskvotient for optagne lærerstudere er kun steget ganske lidt siden 2012, hvor bestemmelsen om et gennemsnit på mindst 7 blev indført, nemlig fra 6,3 til 6,6. Situationen i Danmark er med andre ord den, at læreruddannelsen til trods for politiske bestræbelser på at styrke dens prestige stadig optager så at sige alle, der søger.

Rekruttering i andre lande

Det er som nævnt kendetegnende for lande med velfungerende, højt præsterende skolesystemer, at de har læreruddannelser med så høj status, at de er i stand til at tiltrække og rekruttere flere ansøgere, end de kan optage. De har således mulighed for at udvælge de bedste ansøgere. Læreruddannelsesreformen i 2012 var bekendt med denne viden, hvorfor den som beskrevet skærpede adgangskravet til læreruddannelsen. Man håbede, at et krav om et relativt højt gennemsnit fra den adgangsgivende uddannelse kunne bidrage til at ændre uddannelsens ry for at være lidet udfordrende og således ikke alene tiltrække flere, men også bedre studerende.

Selvom det er alment kendt og anerkendt, at kvaliteten af nationale skolesystemer står og falder med kvaliteten af lærerne, så findes der ikke en bestemt model for, hvordan de bedste lærerstudere tiltrækkes. Rekruttering af lærerstudere foregår forskelligt fra land til land, ofte bestemt af særlige traditioner og uddannelsesmæssige forudsætninger. I nogle lande som for eksempel Danmark såvel som de øvrige nordiske lande og mange europæiske lande udvælges de kommende lærere før læreruddannelsens påbegyndelse. I Finland må ansøgerne til læreruddannelsen bestå en særlig adgangsgivende eksamen. I mange andre lande eksamineres og testes kommende lærere først, når de har gennemført en eller anden form for læreruddannelse eller dele af en lærer-

uddannelse. Nogle lande anvender en hybrid af de to former. Det er for eksempel tilfældet i Sydkorea. Her testes ansøgere til læreruddannelsen på et af de universiteter, hvor den udbydes, forud for uddannelsen og igen efter endt uddannelse, hvor de nyuddannede lærere også må bestå den såkaldte "employment examination" før ansættelse ved en skole. Forskning peger på, at lande, der tester ansøgere før optagelse på uddannelsen, uddanner bedre lærere, fordi de på den måde kan rekruttere de bedst egnede kandidater til lærergerningen (Nazeer-Ikeda, 2021, s. 23 f.). På den baggrund er det bekymrende, at man i Danmark har så få ansøgere og derfor må optage så godt som alle ansøgere og således også de ansøgere, der ikke opfylder karakterkravet til uddannelsen.

I det følgende vises det, hvordan rekruttering til læreruddannelsen finder sted i fire højtpræsterende lande: Finland, Canada (Ontario), Kina (Shanghai) og Singapore. Selvom læreruddannelsen i disse fire lande er forskellig, så er de kendt for at have omfattende og solide uddannelser, og til forskel fra mange andre lande, herunder Danmark, så er der ikke mangel på unge, der gerne vil være lærer.

Ansøgere til læreruddannelsen i Finland skal igennem en tre timer lang skriftlig eksamen i det nationale selektionsnetværk VAKAVA. Denne eksamen består af spørgsmål relateret til fire-fem forskningsartikler, som ansøgerne har haft mulighed for at læse inden prøven. Allerede i ansøgningsprocessen gøres det med anvendelsen af forskningsartikler klart for ansøgerne, at der er tale om selektion til en forskningsbaseret profession. Efter denne eksamen gennemfører de enkelte universiteter, som udbyder læreruddannelse, interviews med de ansøgere, som har bestået eksamen, og som de finder relevante for videre overvejelse. I Finland interviewes typisk tre gange så mange ansøgere, som forventes optaget (Darling-Hammond et al., 2017, s. 55).

I Canada eksemplificeret ved provinsen Ontario udvælges ansøgere på grundlag af testen *Ontario College of Teachers' Standards of Practice*, som de enkelte universiteter implementerer på hver deres måde. Denne test suppleres, hvis bestået, med interviews om holdninger til undervisning, erfaringer med børn og erfaringer med undervisning (Darling-Hammond et al., 2017, s. 58).

I Kina eksemplificeret ved Shanghai vurderes ansøgerne til læreruddannelsen både ved indgangen til uddannelsen og igen efter gennemført uddannelse, hvor de skal søge om undervisercertificering. For at opnå certificering som lærer skal kandidaten bestå en særlig eksamen, *National Certification Exam*, i pædagogik, psykologi og undervisningsmetoder. Består kandidaten denne eksamen, forestår et interview med ansete lærere og skoleledere, hvor kandidaten skal demonstrere sine undervisningsfærdigheder i udvalgte fag, og hvor kandidaten bliver spurgt ind til viden om og kompetencer i for eksempel klasseledelse eller spørgeteknikker. Endelig skal kandidaten også bestå en sprogp prøve i mandarin (Darling-Hammond et al., 2017, s. 59).

Vejen til at blive lærer i Singapore begynder med en ansøgning til undervisningsministeriet, Ministry of Education (MOE). For at kunne søge læreruddannelsen, som foregår centralt på National Institute of Education (NIE), må ansøgere have kvalificeret sig ved at tilhøre den bedste tredjedel af en studenterårgang. Kun én ud af otte ansøgere klarer selektionsprocessen. Selektionsprocessen er flergrenet og omfatter adgangsgivende færdighedstests og interviews med paneler af erfarne læreruddannere, skoleledere og lærere. I disse interviews, hvor temaer og kriterier er udarbejdet i et samarbejde mellem undervisningsministeriet (MOE) og læreruddannelsen (NIE), må ansøgerne vise, at de har passion og interesse for at undervise børn og unge, og at de besidder holdninger og værdier, der kan gøre dem til gode lærere (Liu, 2017). Typisk foregår optagelsesprocessen i fire trin. På det første trin vurderes ansøgernes faglige kompetencer. Efterfølgende gennemgår de ansøgere, der består første trin, en optagelsesfærdighedstest og som trin tre en test af engelskfærdigheder, inden de inviteres til afsluttende interviews med panelerne af skoleledere og erfarne lærere (Darling-Hammond et al., 2017, s. 56 f.).

Frafald og fastholdelse

Problemet med at tiltrække flere og bedre studerende er ikke læreruddannelsens eneste vanskelighed. Læreruddannelsen har også et fastholdelsesproblem. Uddannelsen er ikke i stand til at fastholde en stor

del af de studerede, der optages på studiet. Siden 1997 har læreruddannelsen haft store problemer med de studerendes gennemførelse af uddannelsen på normeret tid, det vil sige på fire år.

Evalueringen af 1997-uddannelsen viste, at det gennemsnitlige frafald fra uddannelsen for de studerende, der startede uddannelsen i 1998, var på 26,7 procent (EVA, 2003, s. 73). I perioden fra 1990 til 2006 steg frafaldet fra 21 til 45 procent for mandlige studerende og fra 15 til 30 procent for kvindelige studerende (Følgegruppen for ny læreruddannelse, 2012, s. 29). Fra omkring 2000 har procentdelen af studerende, der ikke gennemfører læreruddannelsen, stabiliseret sig på ca. 35 procent. En redegørelse til Folketinget konstaterede i 2004, at under halvdelen af de studerende på de to første årgange af 1997-uddannelsen havde afsluttet deres uddannelse på fire år (Undervisningsministeriet, 2004).

EVA's 1997-evaluering viste, at de daværende seminarier ikke havde et systematisk indblik i årsagerne til det store frafald. En del seminarier søgte at danne sig et indtryk af årsagerne gennem "spredte samtaler med frafaldne studerende" (EVA, 2003, s. 74), men først i 2002 blev der gennemført en landsdækkende frafaldsundersøgelse i regi af seminariernes rektorforsamling (Bjerg et al., 2003). Evalueringen af 2006-uddannelsen når da også frem til denne nedslående konklusion: "Samlet set er der således ikke tegn på, at man har nedbragt frafaldet blandt studerende på den nye læreruddannelse" (Følgegruppen for ny læreruddannelse, 2012, s. 29).

Til trods for 2006-reformens indsats, der direkte havde til hensigt at mindske det store frafald gennem indførelse af mødepligt til al undervisning på første årgang og til praktik på alle fire studieår samt en præcisering af pligten til at deltage i uddannelsen, ændres antallet af frafaldne studerende ikke. EVA viste i rapporten *Effekten af optagelsessamtaler på læreruddannelsen*, at indførelsen af optagelsessamtaler har mindsket frafaldet sammenlignet med frafaldet før deres indførelse, og skriver sammenfattende, at "[der] tegner sig et konsistent billede af, at indførelsen af optagelsessamtalerne har ført til et mindre frafald" (EVA, 2017, s. 6).

Intet synes dog rigtig at virke. I hvert fald konstaterer evalueringen i 2018 af 2012-reformen, at frafaldet på læreruddannelsen ikke er faldet nævneværdigt: ”Data viser, at reformen ikke har medvirket til et markant mindre frafald blandt de studerende på læreruddannelsen”, og at det er ”stort set uændret sammenlignet med den tidligere [2006, JR] læreruddannelse” (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018, s. 16). Med hensyn til at kunne fastholde studerende med høje karaktersnit viser denne evaluering, at frafaldet blandt disse studerende er steget (dog med undtagelse af de studerende, som har fået 10 eller derover), mens frafaldet blandt studerende med de laveste karakterer er faldet (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018, s. 10). Det kan tyde på, at læreruddannelsen over årene har tilpasset undervisningen til den laveste fællesnævner blandt de studerende. Det er en risiko, som er nærliggende, da undervisere ofte vil tilrettelægge undervisningen efter at få så mange som muligt med. Ubevidst eller bevidst tilrettelægges undervisningen efter en middelstuderende, en Mittelkopf, som den første professor i pædagogik Ernst Christian Trapp allerede i 1779 gør opmærksom på i bogen *Versuch einer Pädagogik*, og hvis studenterkvaliteten er lav, så sænkes undervisningens generelle niveau (se hertil Helmke, 2013, s. 245). Det store frafald er naturligvis et problem i sig selv, men problemet bliver ikke mindre af, at så at sige alle, der søger uddannelsen, optages. Det trækker de studerendes karaktersnit ned med en sænkning af det faglige niveau i uddannelsen til følge. Læreruddannelsen står over for det dobbelte problem, at den ikke alene tiltrækker for få studerende, men også for få studerende fra den bedste del af en studenterårgang.

Læreruddannelsen er selvfølgelig ikke den eneste årsag til frafaldsproblemet. Andre faktorer end læreruddannelsens konkrete gennemførelse og status spiller en rolle. Det gælder først og fremmest udsigterne til det skole- og lærerliv, der venter efter uddannelsen. I Danmark forholder det sig ikke sådan, som det er tilfældet i Finland, Singapore, Canada og mange andre lande, at det at være lærer i skolen betragtes som attraktivt og som en meningsfuld karriere. Lærere omfattes ikke,

som det er tilfældet i lande med velpræsterende skolesystemer, med respekt og taknemmelighed, i hvert fald ikke i den offentlige debat.

Dette skal ikke forstås sådan, at det blot drejer sig om, at 'tale læreruddannelsen op', som det gentagne gange har været foreslået. Det billede, der tegnes af læreruddannelsen, må naturligvis være realistisk, for svarer billedet ikke til den virkelighed, der møder de studerende, så sker det modsatte af, hvad der tilstræbes: Troværdigheden ryger, og smilet stivner på for mange lærerstuderende, når de oplever studiets dagligdag.

Læreruddannerkompetencer

Ligesom læreren er en vigtig faktor for elevers udbytte af deres skolegang, er læreruddannere, må man antage, af lige så væsentlig betydning for lærerstuderendes udbytte af deres læreruddannelse.¹ EU betragter læreruddannere som væsentlige aktører i forhold til at opretholde og forbedre lærernes kvalitet (European Commission, 2013).

Til trods for erkendelsen af læreruddannernes centrale rolle i uddannelsessystemet, så vies de ikke megen opmærksomhed i forskningen. Europa-Kommissionen taler ligefrem om, at læreruddannere tilhører en skjult (a hidden) profession (European Commission, 2013, s. 6), og den understreger på den ene side læreruddanneres store betydning for skolen, mens den på den anden side erkender, at læreruddannere er blevet politisk overset og ignoreret:

Teacher educators are crucial players for maintaining – and improving – the high quality of the teaching workforce. They can have a significant impact upon the quality of teaching and learning in our schools. Yet they are often neglected in

1. Dette afsnit er delvist baseret på Rasmussen, J., Pedersen, E.F. & Stafseth, V.T. (2015). *Læreruddannerkompetencer. En undersøgelse af danske læreruddanneres kompetencer og behov for kompetenceudvikling*. DPU – Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse. <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Aktuelt/Laereruddannerkompetencer.pdf>.

policy-making, meaning that some Member States do not always benefit fully from knowledge and experience of this key profession. (European Commission, 2013, s. 4)

Denne erkendelse har ført til, at læreruddanneres kompetencer prioriteres højere, end det tidligere har været tilfældet (European Commission, 2010). Det sker i erkendelse af, at mange medlemsstater nok har strategier for støtte til lærere og skoleledere, men ofte ingen specifikke strategier for rekruttering, udvælgelse, kvalifikationskrav og professionel udvikling af læreruddannere (European Commission, 2014). Samtidig peges der på betydningen af, at læreruddannere ser sig selv som en profession med egen professionel identitet, og at læreruddannere betragter sig selv som uddannere af de lærere, der skal uddanne elever til aktive medlemmer af samfundet.

Læreruddannerpraksis

Forskning i læreruddanneres professionsudøvelse peger mere specifikt på, at læreruddannernes normative overbevisninger og opfattelse af deres egen faglighed og professionalisme, deres positionering i forhold til de lærerstuderende og ikke mindst deres egen praksis har afgørende betydning for de lærerstuderendes udbytte af undervisningen på læreruddannelserne, for deres forståelse af lærerprofessionen og for deres fremtidige måder at undervise på (Vanassche & Kelchtermans, 2014).

Det stiller krav til læreruddannere om at beherske og praktisere de undervisningsmetoder, som de lærerstuderende forventes at blive undervist i og tilegne sig. Det er ikke tilstrækkeligt, at læreruddannere kan beskrive de pædagogiske færdigheder og undervisningsformer, som de lærerstuderende forventes at kunne praktisere, de må også være i stand til selv at kunne praktisere de undervisningsmetoder, som de lærerstuderende undervises i. Det forventes, at de selv kan modellere sådanne færdigheder i deres egen undervisning. Sagt med andre ord, så må læreruddannere betragtes som en profession, der som et naturligt element i sit professionelle virke er i stand til at ”praktisere det, de prædiker” (Lunenbergh & Korthagen, 2005; Smith, 2005, s. 185). Lærer-

uddannere står over for en dobbelt udfordring: De skal ikke alene undervise deres studerende, de skal også undervise deres studerende i selv at være undervisere for eleverne i skolen og således være gode rollemodeller for de lærerstuderende (Finne et al., 2014, s. 74; Korthagen et al., 2006).

Modellering af undervisningspraksis betragtes som en kernekompetence hos læreruddannere. Denne rollemodelkompetence, der også omtales som 'the congruence principle', synes finske læreruddannere at praktisere ved at anvende forskellige metoder i deres egen undervisning, ved at bygge undervisningen på en flerhed af læringsteorier og ved at veksle mellem induktive og deduktive tilgange (Tryggvason, 2009, s. 369).

Ud over at beherske og være i stand til at praktisere en række undervisningsmetoder og andre professionskompetencer er det også og ikke mindst vigtigt, at læreruddannere behersker forskellige metoder, der egner sig til refleksion over underviseres pædagogiske og didaktiske valg (Lunenberg & Korthagen, 2005).

For nutidens læreruddannere er forskning blevet en væsentlig del af professionsudøvelsen, hvilket afspejles i undertitlen på en nylig publikation om læreruddannere: *Being a Teacher Educator. Research-informed Methods for Improving Practice* (Swennen & White, 2021). Forskning er blevet et væsentligt element i læreruddanneres professionsudøvelse, dels fordi læreruddannelse i langt de fleste udviklede lande er blevet en forskningsbaseret uddannelse, dels fordi læreruddanneres egen forskning kan bidrage til at udvikle deres forståelse for professionens særlige udfordringer. Denne udvikling indebærer, at læreruddannere må besidde forskningskompetence, og at de regelmæssigt er engageret i forskning. I Finland, hvor læreruddannelsen har været forskningsbaseret siden 1970'erne, lægges der vægt på, at al undervisning er baseret på forskningsresultater, og at de lærerstuderende lærer formelle forskningsfærdigheder, der sætter dem i stand til at forholde sig til forskningsresultater (Krokkfors et al., 2011).

Selvom forskningsbaseret fremholdes som et ideal for læreruddannelse, så er mange læreruddannere ikke selv forskningsaktive (Munthe

& Rogne, 2015), og selvom Finland har haft en forskningsbaseret læreruddannelse i flere årtier, så er læreruddannernes identitet som forskere stadig svag (Hökkä et al., 2012). Hertil kommer, at ikke alle læreruddannere er interesserede i selv at udføre forskning. Læreruddannere grupperer sig ifølge en belgisk undersøgelse typisk i følgende tre kategorier: 1) den videbegærlige læreruddanner, 2) den belæste læreruddanner og 3) den forskningsinteresserede læreruddanner (Tack & Vanderlinde, 2014, s. 301).

Efteruddannelse

Der er ikke tradition for systematisk efteruddannelse af læreruddannere. Det kan skyldes, at efteruddannelse på dette område forekommer unødvendig, da så godt som alle læreruddannere i dag er universitetsuddannede og har en kandidatgrad. I Danmark har en mindre men stigende del af læreruddannerne en ph.d.-grad eller en tilsvarende forskeruddannelse. Antallet af læreruddannere med forskeruddannelse (ph.d.-grad) har siden 2015, hvor ca. 8 procent havde en ph.d.-grad, været stigende, hvilket skyldes den indsats, der med Det Nationale Ph.d.-råd for Uddannelsesforskning blev igangsat af Globaliseringsrådet i 2011.

Det er af stor betydning, at en reform, hvad enten det er af folkeskolen eller af læreruddannelsen, følges op af efteruddannelse, hvis reformens intentioner skal løftes. Det kan være vanskeligt at overbevise lærere såvel som læreruddannere om, at en reforms nye tiltag er værdifulde, hvis ikke de kan være sikre på at få støtte til implementeringen af dem (Timperley, 2008, s. 18).

Folkeskolereformen i 2014 blev fulgt op af omfattende efteruddannelse af folkeskolens lærere. Det samme var ikke tilfældet for læreruddannerne efter læreruddannelsesreformen i 2012. En kortlægning af læreruddannernes kompetencer set i forhold til de forventninger, der stilles til dem som følge af læreruddannelsesreformen og folkeskolereformen, blev gennemført i slutningen af 2014. Undersøgelsen omhandlede også læreruddannernes vurdering af deres behov for kompetenceudvikling. Den viste, at læreruddannerne mente at besidde

vilje og motivation til at løfte læreruddannelsesreformen, men at de savnede bedre kompetencer til at kunne gøre det.

Med lidt variation mellem de nye kompetencekrævende elementer i læreruddannelsesreformen udgør andelen af læreruddannere, der i høj grad og i nogen grad udtrykker behov for at få styrket deres kompetencer, ca. 50 procent, mens de øvrige 50 procent i ringe grad eller slet ikke udtrykker behov for kompetenceudvikling. Når det gælder fire centrale elementer i læreruddannelsesreformen: kompetencer til at undervise de studerende læringsmålstyret, kompetencer til at anvende ny forskning i undervisningen af de studerende, kompetencer til at foretage formativ evaluering af de studerendes læring og kompetencer til at benytte systematisk feedback i undervisningen af de studerende, så er kompetenceudviklingsbehovet større. Her angiver mellem 69 procent og 79 procent af læreruddannerne, at de i meget høj, høj eller nogen grad har behov for et kompetenceløft i læringsmålstyret undervisning, anvendelse af ny forskning i undervisningen, formativ evaluering og feedback (Rasmussen et al., 2015).

En systematisk, kontinuerlig efteruddannelse og kompetenceudvikling af læreruddannere gennemført på mindst samme niveau, som de er uddannet, vil utvivlsomt kunne styrke og opdatere læreruddannernes faglige og didaktiske kompetencer, deres professionsidentitet og læreruddannelsens samlede kvalitet.

Sammenfatning

Læreruddannelsens krise hænger i høj grad sammen med dens inputfaktorer. Rekrutteringen til uddannelsen har været jævnt faldende over de seneste 25 år, til trods for at de i perioden hyppigt gennemførte reformer har adresseret problemet. Hertil kommer, at det i den samme periode ikke er lykkedes at løfte studenterkvaliteten – til trods for politisk bevågenhed og reformtiltag. Studerende er en forudsætning for, at uddannelsesinstitutioner kan opretholde sig selv. Uden tilgang af studerende vil institutionerne og således også læreruddannelsen

blive tvunget til indskrænkninger og reduktion af medarbejdere. For læreruddannelsen betyder det, at den har en selvstændig interesse i at optage så mange studerende som muligt, uanset om de studerende lever op til de givne adgangskrav. Spørgsmålet er, om denne kortsigtede interesse ikke står i vejen for en langsigtet interesse i at løfte læreruddannelsen til at være den udfordrende, krævende og inspirerende uddannelse, mange unge ønsker, men som de finder, at den ikke er (Nordisk Ministerråd, 2010)? Samtidig er det naturligvis også af betydning, at læreruddannelsens såvel som andre videregående uddannelsers økonomiske grundlag er blevet drastisk forringet over en længere periode, hvilket har betydet, at de lærerstuderende bliver tilbudt for få undervisningstimer, for lidt interaktion mellem undervisere og studerende og for lidt feedback i det hele taget.

2 Vidensbase

Læreruddannelser består historisk og overordnet set af fire indholds- eller videnselementer: pædagogik, almen didaktik, fag og fagdidaktik og praksis. Disse elementer kan være organiseret på forskellige måder, og hvert element kan være tillagt forskellig vægt. Senere er et element som professionsetik eller almen dannelse kommet til i nogle landes læreruddannelser. I Norge skete det i 1990'erne med indførelsen af RLE (*Religion, livssyn og etikk*), som i 2015 skiftede navn til KRLE (*Kristendom, religion, livssyn og etikk*). I Danmark indførtes KLM (*Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab*) med læreruddannelsesreformen i 2006.

Dette kapitel er derfor disponeret i to afsnit, hvor det første beskæftiger sig med grundlaget for læreruddannelsens undervisningssigte (undervisningsfag, pædagogik, didaktik og elevers læring), og det andet med læreruddannelsens dannelsessigte.

Læreruddannelsers indhold

Mange husker især de lærere, der gjorde en forskel for dem selv: en lærer, der udviste særlig opmærksomhed, var opmuntrende og støttende i en vanskelig periode, havde udtalt humoristisk sans eller smittede ved sin særlige begejstring. Lærere huskes snarere på grund af deres personlighedstræk end på grund af deres faglige, pædagogiske og didaktiske viden, kunnen og kompetencer, selvom det er viden, kunnen og kompetencer, der får deres personlighed til at blomstre.

I dag fortæller forskning i lærerkompetence os meget om, hvad det er, der gør lærere til dygtige lærere. Vi ved, at lærere kan være nok så

passionerede, empatiske og lydhøre over for børn og unges behov, uden at det er tilstrækkeligt. Hvis læreren ikke også kender forskel på god og dårlig undervisning, har kendskab til og kan praktisere relevante undervisningsmetoder og ved, hvordan eleverne opnår et godt udbytte af undervisningen, så lades eleverne i stikken. Hvis ikke lærerstuderende og lærere bevidst arbejder med at blive bedre undervisere – eksperter i undervisning og læring – så bliver de måske nok entusiastiske amatører, men ikke professionelle undervisere (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 46). I dag, forklarer Andreas Helmke, søger man ikke længere efter almene personlighedsegenskaber hos lærere, men efter kompetencer og orienteringer, der har relation til arbejdet som lærer og til aspekter ved skolelivet (Helmke, 2013, s. 99).

En profession er blandt andre karakteristika kendetegnet ved, at professionsudøverne besidder specialiseret viden. Professionsudøvelse er kendetegnet ved at være relateret til en særlig professionsspecifik vidensbase, som er alment accepteret i professionen. Det betragtes i dag som ønskeligt, at lærerstuderende som grundlag for deres fremtidige praksis tilegner sig en forskningsbaseret vidensbase (Darling-Hammond, 1988; Kurtz, 2002; Laursen & Rasmussen, 2014). Men selvom en solid vidensbase er nødvendig for professionsudøvelsen, så er den ikke tilstrækkelig; lærerstuderende må også sættes i stand til at omsætte denne viden til praksis og lige så vigtigt til at holde sig opdateret med professionens vidensudvikling for løbende at kunne udvikle deres praksis.

Undervisning og læring

Lærere betragter almindeligvis undervisning som kerneydelsen i professionen (Klette et al., 2002, s. 34; Rasmussen, 2004, s. 135 ff.). Hertil kommer andre ydelser som opdragelse, 'det sociale' eller relationskompetence, forældresamarbejde m.m. Dette kapitel handler om den viden, professionelle lærere må besidde for at kunne udøve god undervisning. Undervisning forstået som en målrettet og specialiseret form for social aktivitet, der har som intention at stimulere elevernes udbytte, det vil sige deres læring, hvad enten undervisningen omhandler elevernes

tilegnelse af fagenes faglige viden eller deres tilegnelse af almene personlighedsdannende holdninger og værdier.

God undervisningspraksis defineres videre som en, der fører til, at de intenderede resultater nås. Det må dog understreges, at såvel god som dårlig undervisning kan gennemføres på mange forskellige måder, og undervisning kan have vidt forskellige virkninger alt afhængigt af kontekstuelle forhold som undervisningsbetingelser, elever og elevgrupper m.m.

Modstillingen af faglig viden og kunnen på den ene side og pædagogisk, didaktisk viden og kunnen på den anden side spiller en betydelig rolle i læreruddannelsesdebatter: Er gode lærere kendetegnet ved at besidde faglig viden eller ved at besidde pædagogisk-didaktisk viden eller ved at besidde begge dele?

Forskningens svar er klart: Den gode lærer besidder både faglig og pædagogisk og didaktisk viden og kompetence i det eller de fag, han eller hun underviser i, samt viden om elevers udvikling og læring. Elever opnår bedre resultater hos lærere, der er i stand til at kombinere den specifikke faglige undervisning med relevante undervisningsstrategier for det fagspecifikke område og tage højde for de pågældende elevers særlige forudsætninger (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond & Youngs, 2002, s. 19). Det er imidlertid et åbent spørgsmål, hvor bred og hvor dyb den faglige viden må være, når det gælder undervisning i grundskolen. Når det gælder pædagogisk/didaktisk viden, det vil sige viden om undervisning, så viser studier, at sådan viden er lige så betydningsfuld som faglig viden (Darling-Hammond, 2000).

Fag, pædagogik og didaktik

Spørgsmålet vedrørende, hvilken alment accepteret vidensbase læreruddannelsen bør præsentere de lærerstuderende for, og som de må have tilegnet sig som et grundlag, de kan trække på i deres professionspraksis, er i de seneste årtier gjort til genstand for omfattende overvejelser og undersøgelser. Det samme gør sig gældende for viden om elevers udvikling og læring, som typisk falder ind under psykologiens underområder udviklings- og læringspsykologi. Interessen for, hvilken viden

en alment accepteret vidensbase med fordel kan indeholde, og for hvordan den kan organiseres, tog fart med den amerikanske, pædagogiske psykolog Lee S. Shulmans arbejder i 1980'erne. Han slog til lyd for en nuanceret forståelse af læreres anvendelse af viden i form af indsigt i såvel pædagogisk indholdsviden som i viden om pædagogik. Hans klassifikation af lærerviden, der stadig nyder international anerkendelse, omfatter såvel faglig som pædagogisk/didaktisk viden af betydning for læreres praksis, det vil sige både teoretisk, videnskabelig viden og praksisbaseret viden.

Shulman har med sit forslag til strukturering af læreres vidensbase øvet stor indflydelse på overvejelser over læreruddannelsers strukturering. Han tog udgangspunkt i den konstatering, at kvalitetsundervisning forudsætter professionel viden om undervisning, og hans bidrag til forståelsen af professionel viden bestod i en strukturering af sådan viden i syv kategorier:²

1. Generel pædagogisk viden, principper og strategier for klasseledelse og organisering, der gælder på tværs af fag.
2. Viden om elever og deres karakteristika.
3. Viden om undervisningskontekster, fra viden om grupper og klasser over ledelse og finansiering af skoledistrikter til karakteren af skoledistrikters kultur.
4. Viden om undervisningsmæssige mål, formål og værdier og deres filosofiske og historiske grundlag.
5. Indholdsviden, faglig viden i det fag, der undervises i, og i fagets organiserende strukturer.
6. Kurrikulær viden, viden om logikken i læreplaners faglige opbygning, faglig og klassetrinsspecifik viden, forståelse for materialer og programmer, der tjener som værktøjer (tools of the trade) for lærerne.

2. Kategoriseringen varierer i forskellige publikationer. Her refereres til Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Reviews* (57), 1-22.

7. Pædagogisk indholdsviden, den specielle sammensmeltning af fagligt indhold og pædagogik, der er unik for læreres egen specielle form for professionel forståelse.

De første fire kategorier omhandler generelle dimensioner af lærerviden. De øvrige tre kategorier bestemmer indholdsspecifikke dimensioner. Ifølge Shulman er kategorien *pædagogisk indholdsviden* (7) fundamentet for læreres viden om undervisning, og de tre kategorier *generel pædagogisk viden* (1), *indholdsviden* (5) og *pædagogisk indholdsviden* (7) kan sammenlignes med de i Danmark almindeligt anvendte betegnelser pædagogik/almen didaktik, fag-faglighed og fagdidaktik. Det var dog Shulman magtpåliggende at understrege, at læreruddannelsers indholdsdimensioner og lærerviden, uanset hvor vigtig den viden er, ikke kan stå alene; betydningen af vidensbaserede færdigheder må ikke undervurderes: "Mere content knowledge is likely to be as useless pedagogically as content free skill" (Shulman, 1986, s. 8, her citeret fra Ball et al., 2008, s. 390).

Shulman advarer med andre ord mod at behandle faglig viden (indholdsviden) og pædagogisk/didaktisk viden (generel pædagogisk viden) uafhængigt af hinanden i læreruddannelsen. Han mente, at læreruddannelse skulle kombinere de to vidensområder i den kategori, han benævnte pædagogisk indholdsviden. Empiriske studier har, som nævnt ovenfor og uddybet nedenfor, efterfølgende bekræftet Shulmans opfattelse.

Kombination af faglig og pædagogisk/didaktisk viden

Vurderingen af, hvor meget lærerens faglige viden i såvel bredde som dybde betyder for, hvor meget eleverne får ud af undervisningen, er ikke entydig, og der er ikke fundet nogen konsistent relation mellem gode karakterer ved lærereksamen i det undervisningsfag, de lærerstuderende har studeret, og udøvelse af lærergerningen målt på elevresultater. Den amerikanske læreruddannelsesforsker Linda Darling-Hammond peger på, at faglig viden op til et grundlæggende kompetenceniveau spiller en væsentlig rolle, og at den derefter bliver mindre

betydningsfuld, hvilket ses af, at uddannede lærere opnår bedre resultater end ikke-uddannede lærere (Darling-Hammond, 2000). Andre studier peger imidlertid på, at lærerens faglige viden er en betydningsfuld faktor for god undervisning, og på, at elever lærer mere hos lærere, der har høje eksamensresultater i de fag, de har studeret (Wayne & Youngs, 2003, s. 97). Darling-Hammond konkluderer, at der er evidens for betydningen af faglig viden, men at gevinsten i henseende til elevresultater er ganske lille (Darling-Hammond & Youngs, 2002, s. 19).

Den indflydelsesrige tyske uddannelsesforsker Franz Weinert og hans forskergruppe pegede på baggrund af omfattende forskning på den positive betydning af, at læreren suverænt behersker det undervisningsstof, som skal formidles. Han betoner dog, at det ikke bare drejer sig om fagvidenskabelig kompetence, men lige så meget om den personlige beherskelse af skolens undervisningsindhold med henblik på de mål, der sigtes mod, og med henblik på elevernes forventede forudsætninger og de indlæringsvanskeligheder, der kan tænkes at være (Einsiedler, 1997; Weinert et al., 1990).

Når det gælder 'viden om undervisning', som i engelsksprogede studier er den betegnelse, der kommer nærmest det kontinental-europæiske begreb didaktik eller pædagogik/didaktik, så synes der at være en signifikant stærkere og mere konsistent positiv relation mellem didaktisk viden og kompetence og lærerens effektivitet end den, der gælder for faglig viden, hvilket er påvist i studier, der sammenligner forskellen mellem de resultater, elever opnår, når de undervises af henholdsvis uddannede og ikke-uddannede lærere (Darling-Hammond, 2000).

Jagten på den eneste gode og effektive undervisningsmetode har stået på, siden undervisning blev alment udbredt, men det er ikke lykkedes at finde en undervisningsmetode eller -form, der kan siges at være den bedste. I stedet opnår lærere, der kan anvende et bredt repertoire af undervisningsmetoder og -former, større succes end lærere, der kun behersker få undervisningsmetoder og -former. Anvendelsen af forskellige undervisningsstrategier vinder især i kontekster, der lægger vægt på en formålsrettet og diagnostisk, elevaktiverende under-

visning, som forholder sig til både elevernes behov for hjælp og støtte og til læreplanens mål, frem for en tilfældig og laissez faire-agtig form for undervisning (Darling-Hammond, 2000). Dette resultat bekræftes i et aktuelt dansk studie af undervisning med Fælles Mål, der er nationale mål, som beskriver, hvad eleverne skal lære i skolens fag. Her fremgår det, at lærerne i højt præsterende klasser lægger en målorienteret didaktisk model til grund for deres undervisning, hvilket ikke er tilfældet for lærerne i lavt præsterende klasser, hvor det i vidt omfang er elevernes lyst, der er styrende for undervisningen (Rasmussen et al., 2019, s. 104; Stovgaard, 2017).

Weinerts forskning viser, at lærerens pædagogisk-didaktiske viden og kompetence er særdeles betydningsfuld. Hermed menes, at læreren metodisk set er i stand til at formidle også vanskeligt læringsindhold til elever med forskellige forudsætninger på en stimulerende, hjælpende, støttende og målorienteret måde. Det betyder, at læreren skal kunne

- udnytte den undervisningstid, som er til rådighed på en interessant måde (time on task)
- sekvensere undervisningen på en formålstjenlig måde
- give individuel støtte til eleverne i deres læringsarbejde
- anvende orienterende målsætninger, når der opstår indlæringsvanskeligheder
- henvise til det væsentlige
- give opsummeringer
- give hjælp til enkeltelevers og elevgruppers selvstændige og selvstyrede læringsaktivitet
- udforme effektive øvelser (Weinert et al., 1990).

Både faglig og pædagogisk-didaktisk viden er således af betydning for den vidensbase, lærere må besidde, men af større betydning er det, når faglig viden ses i sammenhæng med pædagogisk-didaktisk viden. Elever opnår bedre resultater hos lærere, der er i stand til at koble den specifikke faglige undervisning med relevante undervisningsstrategier for det fagspecifikke område og med elevers særlige forudsætninger (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond & Youngs, 2002, s. 19).

Denne konklusion støttes af Weinert et al., når de peger på, at det er det komplekse og komplicerede samspil imellem faglig viden og pædagogisk-didaktisk viden, der styrker undervisningens samlede kvalitet og elevernes gennemsnitlige fremskridt. Undervisningens effekt afhænger i vidt omfang af, om det er muligt for læreren at tilpasse egnede pædagogisk-didaktiske fremgangsmåder til den enkelte elevs specifikke indlæringspræferencer. Det forudsætter, at læreren besidder en kombination af diagnostiske og didaktiske kompetencer. På den ene side må læreren kunne gøre sig realistiske forestillinger om elevens forkundskaber, vide, hvordan indlæringsprocessen forløber, og hvilken støtte der er nødvendig for at overvinde eventuelle vanskeligheder hos så mange elever som muligt. Hertil kræves på den ene side, at læreren besidder solid faglig indsigt i det fag og det emne, der undervises i, og at læreren på den anden side også råder over og behersker et righoldigt repertoire af undervisningsmetoder og -strategier, som automatisk kan tages i anvendelse (Weinert et al., 1990). Sammenfattende kan det siges, at fagligheden først får sin fulde virkning, når den indgår i og kombineres med lærerens fagdidaktiske viden og kompetence.

Eller for at vende tilbage til Shulmans kategorier: Generel pædagogisk viden er lige så betydningsfuld som indholdsviden og pædagogisk indholdsviden, når det gælder udviklingen af gode lærere og kvalitetsundervisning; faglig viden alene er utilstrækkelig (Baumert et al., 2010). Derfor anbefaler Baumert et al. da også, at både indholdsviden og pædagogisk indholdsviden som væsentlige professionelle ressourcer for lærere vises særsomt opmærksomhed i den vidensbase, som læreruddannelsen formidler (Baumert et al., 2010, s. 166).

Lærerkvalitet

I de senere år har debatten om lærerkompetencer udvidet sig til også at være et spørgsmål om lærerkvalitet, hvor kvalitetslærere kendetegnes ved kvaliteten af deres undervisning. Darling-Hammond definerer lærerkvalitet som de personlige egenskaber, færdigheder, dispositioner og forståelser, som en person tilfører undervisningen. Hun foreslår med brug af Shulmans begreber og den tidligere præsenterede forskning,

at dette omfatter stærk indholdsviden, pædagogisk indholdsviden, forståelse af elever og deres udvikling og generelle evner til at organisere og forklare ideer, observere og tænke diagnostisk og bruge adaptiv ekspertise til at foretage vurderinger som reaktion på elevernes behov (Darling-Hammond et al., 2017, s. 17).

Kvalitetslærere defineres blandt andet ved en vilje til at støtte alle elevers læring ved at tilpasse undervisningen til den enkelte elev eller elevgruppe, ved at undervise på en retfærdig og upartisk måde og ved at stræbe efter fortsat professionel udvikling. I flere lande skal nyuddannede lærere demonstrere deres kompetencer i forhold til opstillede kriterier og krav, før de bliver anerkendt som kvalificerede lærere (Tatto, 2015, s. 173). Kvalitetslærere er afhængige af kvalitetslæreruddannelser.

Elever og læring

Der må også indgå viden om elevers læring i den didaktiske dimension af lærerens vidensbase. Tidligere var didaktikkens område begrænset til overvejelser over undervisningens mål og indhold. Senere er denne snævre forståelse af didaktik udvidet til også at omfatte overvejelser over undervisningsmetoder. Denne forståelse har fra 1970'erne, hvor metodeundervisning under benævnelsen Metodik i en periode blev et selvstændigt fag i læreruddannelsen, været gængs. I dag er didaktikbegrebet udvidet yderligere til også at omfatte overvejelser over evaluering – ikke blot af undervisningen, men også og især af elevernes udbytte af undervisningen (Rasmussen, 2017). I den forbindelse taler man i dag om udvikling af en evalueringskultur i skolen. Denne udvidelse af didaktikbegrebet afspejler sig i sammenstillingen af begreberne undervisning og læring, som signalerer, at det ikke er tilstrækkeligt kun at beskæftige sig med undervisning, for sigtet med undervisning er elevernes udbytte, deres læring (Helmke, 2013, s. 18; Terhart, 2009, s. 30 ff.).

Læring er altid selvlæring. Siden Piagets banebrydende indsigter har elevens tilegnelse af viden været betragtet som en elevaktiv proces. Læring kan finde sted overalt – i formelle såvel som uformelle kontekster. Organiseret undervisning i skoler er ikke det eneste mulige sted for læring. Men undervisning er historisk set den bedste form for spe-

cialiseret social foranstaltning, der kan intensivere læringsmuligheder og læringsresultater. Det er derfor naivt at spille undervisning og læring ud mod hinanden ved at tage parti for enten undervisning eller læring (Helmke, 2013, s. 51). Undervisning har som intention at stimulere og intensivere elevernes læring.

Ud fra en sådan forståelse af relationen mellem undervisning og læring bliver det betydningsfuldt, at lærerstuderende for at kunne gennemføre god undervisning ikke kun tilegner sig viden om undervisning, men også om elevers læring og ikke mindst deres potentiale for læring. Viden om elever og deres karakteristika bør, som påpeget af Shulman, indgå i lærerens vidensbase (Shulman, 1986). Overordnet set må den indeholde viden om, hvordan elever lærer, og viden om forskellige elevgrubbers læring, sådan som det sammenfattes i overbegrebet elevkendskab. Det gælder først og fremmest viden om en række lærings-teorier som for eksempel konstruktivismeteorier (Piaget-traditionen) og den kulturhistoriske skoles læringsteorier (Vygotsky-traditionen), som spiller og har spillet en stor rolle i forståelsen af elevlæring, hvortil i dag må lægges neurovidenskabelige teorier om læring, som er et felt i stærk vækst. Ud over egentlige læringsteorier, må lærerstuderende også være fortrolige med viden om sprog og sproglig udvikling, intelligens, lærings- og hukommelsesstrategier, læringsmotivation, vilje til anstrengelse, udholdenhed og selvtillid.

Dannelse

Skolen betragtes som et lands vigtigste kultur- og vidensbærende institution, og læreruddannelsen, der uddanner skolens lærere, betragtes som grundlaget for denne institution. En væsentlig opgave for lærerprofessionen består i at tilrettelægge undervisningen og skolens virke i det hele taget sådan, at de værdier, der værdsættes af samfundet, og som fremgår af skolens formål og mål, fremmes. Lærere spiller en helt central rolle for ethvert samfunds bestræbelser på at forme de kommende generationer. Denne bestræbelse benævnes skolens dannelsesopgave.

I den danske læreruddannelsesdebat er dannelse ofte blevet behandlet som et spørgsmål om at være for eller imod dannelse eller om at være for dannelse eller negligere dannelse. Debatten om dannelse kan med fordel vinde ved at rykke sig fri af de skyttegravslignende 'for eller imod'-positioner til fordel for i stedet at drøfte spørgsmål som: Hvilken dannelse? Samme dannelse for lærerstuderende og de elever, lærerstuderende som lærere skal undervise? Hvordan kan der arbejdes med dannelse i læreruddannelsen? Hvilke konsekvenser kan en mangfoldighed af dannelsesforestillinger have?

Dannelse er igen blevet et varmt tema i debatten om skole og læreruddannelse. Begrebet har ellers været skubbet til side i nogle tiår efter 1970'ernes opbrudsår, hvor Wolfgang Klafkis teori om kategorial dannelse satte dagsordenen for dannelsesdebatten i den danske læreruddannelse (se for eksempel Klafki, 2001 (1985)). Interessen for dannelse som et væsentligt element i såvel skolens som læreruddannelsens funktion er tydeligvis fornyet og forstærket. Det gælder for den forskningsmæssigt, empirisk og teoretisk funderede diskussion, for den politiske debat såvel som for debatter mellem skolens aktører. Det er for eksempel blevet almindeligt, at kommunale skolevæsenet tilføjer *dannelse* til de almindeligt anvendte mål *læring og trivsel*. Det er Aalborg Kommunes strategiske målpil for skolevæsenet et eksempel på, og det samme gælder, når VIA University College lader et af sine forskningscentre skifte navn fra *VIA Pædagogik & Samfund, Forskning & Udvikling* til *Forskningscenter for pædagogik og dannelse*.

Denne udvikling kan lyde uskyldig, for hvem går ikke ind for dannelse, men dannelse og debatten om dannelse rummer et betydeligt konfliktpotential. Et potential, der tendentielt kan føre til en opsplittning af den fælles folkeskole. Den grundlæggende konflikt tegnes som sagt ofte op som en modsætning mellem at være for eller imod dannelse. Det er nok i virkeligheden en pseudokonflikt, for ingen synes at være imod dannelse. Konflikten eller rettere konflikterne opstår først, når spørgsmålet 'Hvilken dannelse?' melder sig.

Dannelse betragtes som det, der giver børn, unge og lærerstuderende et grundlag for at kunne orientere sig i en stadig mere kompleks

verden, og som kan understøtte deres selvstændige tænkning og dømmekraft. Om et sådant mål er der udbredt enighed, men der hersker ikke enighed om, hvordan det bedst nås: På grundlag af et religiøst livssyn, et politisk livssyn, et menneskeretsligt livssyn eller ved formulering af særlige værdier?

Begrebet dannelse er nært knyttet til det tyske begreb Bildung, og dannelse er ligesom Bildung et komplekst begreb. Betydningen af Bildung kan spores tilbage til 1300-tallets middelaldermystik, hvor begrebet anvendtes som benævnelse for at internalisere eller billedliggøre (inbilden eller einbilden) Gud i menneskenes sjæle. I den opfattelse af Bildung, der udvikler sig efter oplysningstiden, er det ikke Gud, der tænkes internaliseret, men kultur og fornuft. Den tyske professor i klassisk filologi Manfred Fuhrmann gør opmærksom på, at Tysklands nabosprog engelsk og fransk kun tilbyder ordet kultur og ikke som tysk både Bildung og kultur, hvilket i den tysksprogede kontekst gør det muligt at forstå Bildung som et udtryk for den form, hvorigennem det enkelte menneske får del i kulturen (Fuhrmann, 2002, s. 36). I den forstand får begrebet Bildung og således også begrebet dannelse sin dobbelte betydning af *dannelsesproces* og *dannelsesresultat*.

Siden de første forestillinger om Bildung og dannelse voksede frem i oplysningstiden, har der været mange forestillinger om både proces og resultat. I oplysningstiden udvikledes den forståelse, at dannelse skulle føre til autonome og myndige mennesker. Eksempelvis var det højeste mål for dannelse hos fremskridtspessimisten og kulturkritikeren Rousseau humanitet med særlig vægt på moral og æstetik. Hos ham drejede dannelse sig først og fremmest om udviklingen af det hele menneske gennem dets iboende talenter og styrker (Rasmussen, 1986; Rousseau, 1962).

I begyndelsen af 1800-tallet introducerede sprogfilosoffen Wilhelm von Humboldt det moderne dannelsesbegreb, der i dag stadig finder tilslutning, herunder ikke mindst hans skelnen mellem almindelse (dannelse til menneske) og erhvervsuddannelse (dannelse til borger). Humboldt var af den opfattelse, at skolen (og gymnasiet) skulle tilgodese den almene dannelse (Menschenbildung), mens det, der er

påkrævet for at varetage et erhverv, må afsondres og udskydes, til efter den almene dannelse er tilegnet. Hvis de to former sammenblandes, ”så bliver dannelsen (Bildung) uren,³ og man får hverken hele mennesker eller hele borgere i de enkelte klasser”, mente Humboldt (Humboldt, 1969 (1809), s. 168). For Humboldt består dannelse af to faktorer: For det første af elevens *selvstændige* tilegnelse af viden (dannelse er hos Humboldt altid selvdannelse), og for det andet af, at denne viden gøres til elevens egen. Altså at den tilegnede viden og kultur med andre ord internaliseres (inderliggøres) om end ikke i sjælen så dog i elevens bevidsthed eller forstand. For Humboldt hænger tilegnelse af viden uadskilleligt sammen med dannelse af personlighed og individualitet.

At det i en længere periode har voldt vanskeligheder at udvikle dannelsesbegrebet, så det kan tale ind i den aktuelle tid og aktuelt i vor tid, viser daværende professor ved Danmarks Lærerhøjskole Mogens Nielsen i en artikel fra 1993 med titlen *De nye studieordninger i den danske læreruddannelse set i et dannelsesperspektiv*. I den artikel rejser Nielsen to i dag stadig højaktuelle spørgsmål til dannelsesbegrebet og dets anvendelse og relevans: først, ”hvad man i grunden skal forstå ved ’dannelse’”, dernæst, ”om læreruddannelsen overhovedet har noget med dannelse at gøre”, inden han konkluderende skriver, at ”meget vil afhænge af, hvad der lægges i ordet ’dannelse’”, for ”alle ved, hvad der menes – indtil man skal prøve at forklare det for andre” (Nielsen, 1993, s. 91 og 97).

Det er en pointe, der er på linje med den tyske sociolog Niklas Luhmanns påpegning af, at dannelse i dag kan betyde næsten hvad som helst, hvorfor man tvinges til at spørge den, der anvender begrebet, hvad hun eller han egentlig mener. Luhmann går på den baggrund skridtet videre og erklærer, at begrebet dannelse har overlevet sig selv

3. Denne humboldtske forståelse af uren dannelse må ikke forveksles med den skelnen mellem ren og uren pædagogik, som man finder i udgivelser af Thomas Aastrup Rømer, Lene Tanggaard og Svend Brinkmann, for eksempel Rømer, T.A., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.). (2011). *Uren Pædagogik*. Klim. Ifølge denne bogs bagsidetekst betragtes pædagogik, som orienterer sig mod empirisk forskning, for ren, og pædagogik, der orienterer sig mod filosofi, pædagogisk psykologi og litteraturforskning, for uren.

som et begreb, der kan sammenfatte normalforventninger i og til uddannelsessystemet, når der melder sig usikkerhed, og dermed varetage den funktion, det oprindeligt var tiltænkt (Luhmann & Schorr, 1988 (1979), s. 84; Rasmussen, 2004, s. 53 f.).

Sådan er det ikke *gået*, kan vi i dag se. Den hyppige og omfattende anvendelse af dannelsesbegrebet vidner ikke om, at det har overflødiggjort sig selv, men ved ikke at være et entydigt klart begreb har det mistet sin funktion som et samfundsmæssigt samlende begreb for pædagogiske bestræbelser. På den ene side ses, at den hyppige anvendelse af begrebet sker i flæng og ofte uden klar og tydelig præcisering af, hvad den, der bruger det, rent faktisk mener, og på den anden side ses forsøg på mere klare bestemmelser af, hvad der kan forstås ved dannelse, som det kendes fra forestillinger om klassisk dannelse udtrykt i kanoner, religiøs dannelse eller forskellige politiske og ideologiske dannelsesforestillinger. Sådanne forestillinger giver, må man antage, mening for grupperinger i samfundet, men ikke for samfundet som helhed.

Dannelsesforestillinger i form af normative værdiforventninger fremføres almindeligvis med et indforstået ønske om tilslutning, fordi de, der fremfører dem, mener, de kan tjene til samfundets bedste, uanset og uden hensyn til at de samtidig giver anledning til kritik, distance og konflikt. Selvom intentionen er, at dannelse skal have en samlende funktion for det moderne, komplekse samfund, så negligeres dannelsesforestillingernes konfliktskabende karakter. Dannelse i dens forskellige udformninger er ikke kun et middel til at sammenbinde mennesker med forskellige holdninger og værdier, udformningerne fremtvinger også afvisning og modstand, og de kan ligefrem stå i vejen for at finde en løsning på de problemer, de selv har en intention om at afhjælpe. En konsekvens af partikulære dannelsesforestillinger, der ikke finder bred tilslutning, kan være, at de søges aktualiseret i særskilte dele af samfundet, sådan som vi kender det fra holdnings- og værdibaserede friskoler og senest fra forslaget om en privat læreruddannelse, som Folketinget behandlede i 2020 (Folketinget, 2020). De partikulære dannelsesforestillinger bidrager ikke til samling om den fælles folkeskole;

de risikerer tværtimod tendentielt at bidrage til dens opløsning i en mangfoldighed af frie skoler, og måske også til privatisering af skolen.

I det følgende ridses tre typer af dannelsesforestillinger, som med varierende tydelighed kan genfindes i den aktuelle debat, op. Det gælder klassisk dannelse og kanontænkning, kristen dannelse som et eksempel på en normativ dannelsesforestilling og værdidannelse. Selvom det næppe er de to førstnævnte dannelsesforestillinger ønske at så splid, så påpeges det, at disse former for dannelse netop fører splid med sig. Og det påpeges, at hvis værdier skal kunne fungere som samlende kraft, så må de formuleres så alment, at mange eller i princippet alle kan tilslutte sig dem.

Klassisk dannelse

En række dannelsesforestillinger knytter sig til traditioner og findes i forskellige former. Fælles for dem er, at de i tilslutning til den humboldtske skelnen tænker dannelse som human, almen dannelse til forskel fra uddannelse, nytte og økonomisk succes. Dannelse i den traditionsbundne fortolkning som at være klassisk dannet består i at være fortrolig med de grundlæggende træk i 'vores' civilisations historie, de store fremskridt i filosofi og videnskab såvel som formsprog og hovedværker i kunst, musik og litteratur. Er man i tvivl om, hvad det indebærer, så kan man søge hjælp i et værk som for eksempel Dietrich Schwanitz' 700 sider lange *Bildung* med undertitlen *Alles, was man wissen muss*, der foreløbig er udgivet i 34 oplag siden 1999. I denne grundbog præsenteres læseren for den viden og de færdigheder, der gør mennesket alment dannet.

For det første drejer det sig om viden om Europas historie fra klassisk antik over middelalder til det 20. århundrede, europæisk litteratur fra Homer over Shakespeare og Molière til Dostojevskij og Thomas Mann, billedkunst og musik, de store filosoffer fra Descartes over Rousseau, Kant og Hegel til Nietzsche og Heidegger, ideologier som for eksempel marxisme, liberalisme og fascisme samt teorier om væsentlige verdensbilleder som for eksempel Einsteins relativitetsteori og endelig Freuds personlighedspsykologi. For det andet gælder det

færdigheder (kulturteknikker) som beherskelse af modersmål og fremmedsprog såvel som skriftsprog og kendskab til forskellige landes kulturer. Ideen er, at det dannede menneske må være forsynet med et indre kort over stor litteratur, kunst og musik, væsentlige filosoffer, verdenshistorien og, har man i nyere tid ment, matematik og naturvidenskab, der fungerer som et værn mod normopløsning, rodløshed og uddannelsesmæssig nyttetænkning.

Kanon

Sandsynligvis fordi mængden af kulturelt indhold (*Alles, was man wissen muss*), som det ud fra den klassiske dannelsesestænkings perspektiv ville være relevant at inddrage i uddannelsessystemet, blev uoverskueligt stor, fremkom ideen om at formulere det klassiske indhold i en kanon over et udvalg af klassiske tekster for fag og klassetrin. De skulle så repræsentere det, elever og studerende (menneskene) må besidde fælles viden om, hvis ideen om en fælles kultur skal give mening.

Kanontænkningen blev i slutningen af 1980'erne introduceret af den amerikanske filosof og idehistoriker Allan Bloom. Han gjorde med bekymring opmærksom på, at den fælles kulturelle arv så ud til at gå i opløsning og med den også samfundets sammenhængskraft. Derfor slog han i den indflydelsesrige bog *The Closing of the American Mind* (dansk oversættelse 1991, *Historien om Vestens intellektuelle forfald*) til lyd for, at tradition burde genindføres i undervisningen i skolen, i gymnasiet og på universiteterne som et modsvar til den kulturel relativisme, han mente vandt frem, og som han så som en trussel mod en fælles kulturel arv. Bloom var samtidig af den opfattelse, at der findes tanker og tekster, som er bedre end andre, og som har overkulturel eller evig status. Sådanne bøger udtrykker det bedst sagte og tænkte i verden, de er lærdommens højdepunkter, som det er vigtigt at videregive. Ifølge Bloom kan og bør der derfor opstilles lister, en kanon, over "Store Bøger" og tanker, som bør formidles til eleverne i skolen (Bloom, 1991, s. 339).

I Danmark blev daværende undervisningsminister Bertel Haarder den fremmeste eksponent for et sådant syn på dannelse i skolen. Hans

opfattelse var den, at dansk kultur og dens særlige værdier måtte fremmes som modtræk til opsplnitning og værdinihilisme:

Hvordan gør vi i højere grad skolen til et sted, hvor eleverne møder vores fælles kulturelle erfaringer, som er nedfældet i bøger, billeder, sange, kunst og kristendom? [...] Det glemte man i begyndelsen af 70'erne, da man var så optaget af at gøre op med fortidens 'dannelseesskole', det vil sige det forud fastlagte pensum af kvalitetstekster med tilhørende personhistorie, samt kongerækkerne, remserne over floder og byer i geografi osv. (Haarder, 1987)

Til forskel fra Bloom, der ikke fremhævede én kultur frem for en anden, lægger Haarder vægt på national, dansk kultur. Haarders bestræbelser førte til udarbejdelsen og udgivelsen af *Dansk litteraturs kanon* i 2004.⁴ I dag har dansk litteraturs kanon over umistelig digtning en obligatorisk del, som eleverne gennem deres skoleforløb skal stifte bekendtskab med. Den består af en genre og 14 forfatterskaber. Hertil føjer der sig en vejledende del bestående af 13 forfatterskaber. Forfatterskaberne er valgt ud fra, om de menes at have høj kunstnerisk kvalitet, om de forventes at have en fremtid som levende og værdifuld litteratur, og om de repræsenterer tradition, oplevelse og holdbarhed samt giver referencepunkter i et moderne globaliseret verdenssamfund. I 2006 indførtes yderligere en kanon for historiefaget med det formål at støtte elevernes kronologiske overblik. Den indeholder 29 punkter, der er obligatoriske for eleverne i folkeskolens historieundervisning.

Kristendom som fundament

At religiøs dannelse spiller en væsentlig rolle i uddannelsesdebatten, dokumenterer tidligere undervisningsminister Merete Riisager med sin bog *Selvbyggerbørn* fra 2020. Her slår hun et slag for dannelsens reaktualisering, efter at den, som hun ser det, har været tilsidesat i en

4. Det blev dog undervisningsminister Ulla Tørnæs, Venstre, der indførte dansk litteraturs kanon.

årrække. Hun mener, at samfundet (skolen og forældrene) ikke har været i stand til at forberede børn og unge på voksenlivet i dets mange facetter: kropsligt, adfærdsmæssigt, værdimæssigt, kulturelt og fagligt. Hun finder ligesom Bloom og Haarder, at dannelsen har været fragmenteret, men også at den har været mangelfuld og ”af og til helt fraværende” (Riisager, 2020, s. 16). Hun ønsker at styrke dannelsesstanken, fordi dannelse kan give børn og unge det ”rygstød” (s. 222) og det ”indre kompas” (s. 33), som gør dem i stand til at ”navigere i en kompleks verden” (s. 222) i ”polariseringens tidsalder” (s. 225), hvor befolkningen er splittet op i mange forskellige enheder af ”etnicitet, religion, seksualitet, køn og politiske overbevisninger” (s. 225). Den fare, der skal imødegås med dannelse, er, at der

graves identitetsmæssige huller, de forskellige fraktioner kan gemme sig i, og hvorfra de kan udsende bandbuller, shitstorme eller måske ligefrem trusler eller vold mod dem, som de opfatter som deres identitetsmæssige modsætning. (s. 225)

Riisager ønsker at styrke den klassiske dannelse, der ifølge hende, ”har lidt et grundstød”. Kommende generationer får ikke indsigt i den kultur og historie, ”vi er rundet af” (s. 32), og som betyder, at ”hele dannelsesarbejdet har brug for at blive reetableret” (s. 47). Dog gælder det hos Riisager ikke bare den klassiske dannelse, men også og især det, hun kalder ”dannelsesarbejdet omkring ’det gode’ og ’det onde’” som moralske pejlemærker (s. 47), eller som hun videre skriver: ”Dannelsen handler om det gode og det onde, hvordan man skelner mellem det, og hvordan man lærer at begå sig derefter” (s. 50).

Selvom Riisager lægger vægt på den klassiske dannelses videns- og kulturelementer som litteratur, kunst, videnskab og videnskabelig metode, så er det kristendommen, der udgør fundamentet for disse elementer. Man kan nok have klasseregler, som er vedtaget i fællesskab i skolen, men kristendommens næstekærlighed og de bibelske fortællinger vejer tungere (s. 25). Riisager forfægter med egne ord et klassisk dannelsesideal, men med kristendommen som fundament og normgrundlag.

Denne kulturkonservative, klassiske dannelsesforståelse er optaget af fortid og tradition, og af at eleverne får kendskab til den vigtigste viden og kundskaber, som må formidles fra generation til generation. Kanoner over vægtige forfattere betragtes som et minimumspensum, alle børn og unge må gøres fortrolige med. Undervisningen bør rumme det, man finder bevaringsværdigt inden for samfundets kultur, såsom religion, historie, moralske værdier etc. Formålet hermed er at sikre børn og unges kendskab til og fortrolighed med 'vores' tradition, som den er eller bør være repræsenteret i skolens fag. Det er lærerens fornemste opgave at sikre denne formidling, hvorfor Riisager er bekymret for den udvikling, der har ført til, at læreren ikke længere er en autoritet.

Dannelsesforestillinger som de ovennævnte appellerer til tilslutning. Kan man ikke blive enige om en bestemt dannelsesforestilling, kan man altid foreslå andet indhold i en kanon eller oprette en friskole – eller sin egen læreruddannelse. De levner kun lidt plads til den forskellighed, der er kendetegnende for moderne komplekse samfund og til accept af og respekt for anderledes tænkende og for andre dannelsesforestillinger.

Værdier

Den klassiske dannelsesstænkning har i de seneste årtier været i offensiven i den værdipolitiske debat om læreruddannelsen, men den står ikke alene. OECD har med projektet *The Future of Education and Skills: Education 2030* engageret sig i en bestræbelse på at forudsige, hvilke kompetencer børn og unge vil få brug for i et 15 til 20 års perspektiv. Begrundelsen for at tænke så langt frem er, at de elever, der i dag starter i skolen, efter 15 år vil stå ved begyndelsen af deres karriere, mens de elever, der i dag går i skolens ældste klasser vil udgøre en central del af samfundets arbejdsstyrke.

Selvom det synes udfordrende at tænke fremad og forsøge at forestille sig en i princippet ukendt og uforudsigelig fremtid, så er det ikke desto mindre den udfordring, *Education 2030*-projektet har taget på sig. Det sker i bevidstheden om, at det kun er muligt at relatere sig til den fremtid, som det er muligt at se i et nutidigt perspektiv. Det betyder,

at forestillinger om fremtiden altid er og ikke kan være andet end forestillinger om en *nutidig fremtid*, udarbejdet som forsøg på skabe orienteringspunkter, der kan lægges til grund for beslutninger. De forestillinger om fremtiden, vi gør os, afhænger med andre ord af de valg, vi træffer: Vi kan vælge at beskrive og forstå fremtiden på én måde, men i så fald altid med bevidstheden om, at fordi beskrivelsen er et valg, så kunne den også være en anden, alt afhængigt af hvilke kriterier der lægges til grund for de valg, der træffes, og uden garanti for, at fremtiden, uanset hvilke valg der træffes, faktisk bliver, som vi har forestillet os den.

Det moderne samfund ændrer sig i hastigt tempo, hvorfor fremtiden hele tiden – i nutiden – må foregribes på ny ved at træffe nye beslutninger, hvilket formodentlig er grunden til, at vi ser en mangfoldighed af billeder eller repræsentationer af fremtiden i form af trendanalyser. Trends eller forventninger til fremtiden er nutidige refleksioner om en usikker fremtid, der har til formål at skabe holdepunkter for uddannelsessystemets bestræbelser. Trendanalyser er forsøg på at skabe et grundlag, der baseret på nutidig viden peger på en fremtid, vi ved, vi ikke kender, og som mest sandsynligt vil være en anden, når fremtiden bliver nutid. Den i nutiden foregribne fremtid vil konstant forandre sig, hvorfor trendanalyser må gennemføres kontinuerligt i trit med forandringer i og af samfundet, hvis de skal kunne være anvendelige for anbefalinger til undervisning og uddannelse. I den forstand bliver udarbejdelsen af trendanalyser en industri, der søger at skabe en form for sikkerhed om en usikker fremtid.

Dannelsesforestillinger, der orienterer sig mod fremtiden, finder, at fokus på fastlagt kulturarv nok er et vigtigt, men ikke et tilstrækkeligt grundlag for den bagage, elever og studerende skal have med fra skolen og læreruddannelsen. Der slås derfor til lyd for, at kompetencer gøres til et nøglebegreb i læreplaner. OECD har været en førende kraft i denne udvikling. Den blev indledt med *DeSeCo (Definition and Selection of Competencies)*-projektet, der gennemførtes i perioden 1997 til 2003. I *DeSeCo*-projektet defineres en kompetence som evnen til at kunne møde komplekse krav i en særlig kontekst (OECD, 2003, s. 2). I 2016 besluttede OECD at videreføre *DeSeCo*-projektet i det ovennævnte

projekt *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Her defineres kompetence som et holistisk begreb, der omfatter viden (faglig, interdisciplinær, epistemisk og procedural), færdigheder (kognitive og meta-kognitive, sociale og emotionelle samt fysiske og praktiske), holdninger og værdier (personlige, lokale, samfundsmæssige og globale), der skal lede frem mod elevernes trivsel (well-being) (OECD, 2019a s. 4).

Dannelse forlades ikke med dette kompetencebegreb. Dannelse indarbejdes eksplicit i begrebet som holdninger og værdier. OECD definerer holdninger og værdier som ”principper og overbevisninger, der påvirker ens valg, vurderinger, adfærd og handlinger” eller med et i tiden ofte anvendt begreb, dømmekraft (OECD, 2019a, s. 4).

Som alternativ eller måske supplement til den klassiske dannelses-tænkning ser vi en fremvækst af dannelsesforestillinger udtrykt i værdier, hvor en værdi almindeligvis tænkes som en grundlæggende forestilling om ønskede tilstande. Begrundelsen for at udtrykke dannelse – som mere end viden og færdigheder – i særlige værdier, idealer eller personlige holdninger begrundes almindeligvis med, at værdier kan være en hjælp for den enkelte til at kunne orientere sig i diffuse og ubestemte situationer i et komplekst samfund. Værdier ses ikke alene som betydningsfulde og en hjælp for den enkelte elev eller studerende, men også for samfundet som sådan. Det kendes i Danmark fra det *Perspektivudvalg*, som Bertel Haarder nedsatte i 1987, og fra dette udvalgs rapport *Pejling og Perspektiv*, der udkom i 1988. Perspektivudvalget skulle foreslå værdier, der kunne præcisere skolens dannelsessigte, og som samtidig kunne udgøre et modsvar til 1970'ernes opgør med fortidens dannelsesskole (Haarder, 1987). Med andre ord, så skulle dannelse igen sættes på dagsordenen efter perioden med ungdoms- og studenteproprør, og det skulle ske gennem fremme af særlige, ”almene værdier, som skolen skal give danskerne med ind i det næste århundrede”, som rapporten programmatisk indledes med at betone (Undervisningsministeriet, 1988, s. 7).

Et årti senere fulgte daværende undervisningsminister Margrethe Vestager ideen om særlige værdier op ved at foreslå, at alle skoler skulle formulere et værdigrundlag. Hun foreslog selv ni værdier, som skolerne

kunne tage udgangspunkt i, når de drøftede deres eget værdigrundlag: ånds- og ytringsfrihed, ligeværd, selvværd og tolerance, fællesskab og den enkelte, solidaritet og omsorg, selvforståelse og identitet, samtale og diskussion, nysgerrighed, engagement og begejstring, virkelyst og arbejdsglæde og indsigt i og ansvar for naturen. Vestager var af den opfattelse, at der var brug for et fælles, alment værdigrundlag, der kunne fungere som en samlende kraft i et samfund, der er opsplittet i forskellige politiske ideologier såvel som religiøse og kulturelle forskelle. Disse tanker og de ni værdier formulerede hun i skriftet *Værdier i virkeligheden* fra 2000, altså flere år før OECD indledte sine tilsvarende bestræbelser (Vestager, 2000).

OECD betragter værdier og overbevisninger som ledende principper, som den enkelte kan lægge til grund for beslutninger, og som kan understøtte den enkeltes holdninger. OECD tænker værdier i et internationalt perspektiv, vel vidende at væsentlige, forskellige lokale forhold gør sig gældende. For eksempel forstås en værdi som patriotisme forskelligt i Danmark og Kina. Derfor klassificerer OECD-projektet værdier i fire overordnede kategorier: *personlige værdier*, der er knyttet til, hvem man er som person, og til hvordan man ønsker at leve et meningsfuldt liv og nå sine mål; *sociale værdier*, der omhandler de principper og overbevisninger, der påvirker kvaliteten af interpersonelle relationer, det vil sige, hvordan man opfører sig over for andre, og hvordan man styrer interaktioner og konflikter; *samfundsværdier*, der vedrører de fælles principper og retningslinjer, der indrammer den sociale orden og det institutionelle liv; og *menneskelige værdier*, der har meget til fælles med samfundsværdier, men som især gælder for menneskehedens velbefindende. Disse sidstnævnte værdier er ofte formuleret i internationalt vedtagne aftaler, såsom *Verdenserklæringen om Menneskerettigheder* og *De Forenede Nationers mål for bæredygtig udvikling* (OECD, 2019a, s. 4). I de seneste år har flere danske uddannelsesinstitutioner taget FN's 17 verdensmål for bæredygtig udvikling til sig. Ved at sætte kursen mod en mere bæredygtig udvikling udgør disse mål en plan og en ambition for hele verdens udvikling frem til 2030.

I et moderne højdifferentieret, pluralistisk samfund, hvori der forekommer en mangfoldighed af holdninger relateret til forskellige samfundslag, kulturer, religioner, meningsfællesskaber etc., kan værdier betragtes som orienteringspunkter, der forudsættes enighed om, men som ikke desto mindre kan føre til værdikonflikter. Det skyldes, at værdier, der må omfavne en mangfoldighed af samfundssyn, verdensanskuelser og religioner, kan være problematiske, hvis eller når de formidleder værdier ikke kan accepteres af alle involverede. Det fører blandt andet til, at værdier aktualiseres ved upræcise hentydninger, som når der for eksempel henvises til særlige danske værdier uden en klar præcisering af, hvori sådanne består.

Værdier bygger med andre ord på en formodning og måske også forhåbning om fællesskab, hvilket netop ses, når der appelleres til for eksempel danske værdier.⁵ Alternativt undgås værdier, som antages at være forudindtagede eller partiske til fordel for værdier af en så almen karakter, at de forventes at kunne finde bred tilslutning. Det ser vi aktuelt med FN's verdensmål for bæredygtig udvikling, som mange skoler og uddannelsesinstitutioner som nævnt har taget til sig. Det gælder for eksempel Syddansk Universitet, der kalder sig et verdensmålsuniversitet (Syddansk Universitet, 2022). Andre igen støtter sig til og formidler de almene, grundlæggende værdier, som udtrykkes i FN's *Verdenserklæring om Menneskerettigheder* eller i *Grundloven*, eller når det gælder

5. Den socialdemokratiske Mette Frederiksen-regering appellerer i regeringsudspillet *Danmark kan mere 1* til sådanne danske værdier, den mener, karakteriserer det danske fællesskab. At være i arbejde eller uddannelse betragtes som værende i overensstemmelse med danske værdier, eller som det udtrykkes i afsnit 5, *Ansvarligere*, med den sigende undertitel *Arbejdsfællesskab og danske værdier skal bane vejen for integration*: ”Der er brug for en større indsats for at hjælpe dem, der gerne vil bryde ud af fastlåste religiøse eller kulturelle mønstre. Et skridt er at få et arbejde eller komme i uddannelse. På sigt at blive selvforsørgende. Samtidig skal vi turde at tage et åbent opgør med de kræfter, der vil forhindre, at danske værdier finder fodfæste i visse miljøer. Samfundet skal give en hjælpende hånd til dem, der endnu ikke er en del af fællesskabet.” Regeringen (2021). *Danmark kan mere 1. Ti fremskridt til debat*. Statsministeriet. <https://www.regeringen.dk/aktuelt/publikationer-og-aftaletekster/danmark-kan-mere-ti-fremskridt-til-debat/>.

skolen, i folkeskolens formålsparagraf. Der tilstræbes med andre ord og paradoksalt værdier, som forekommer at være værdineutrale ud fra den forventning, at sådanne værdier bedre kan finde tilslutning hos alle eller i det mindste mange. Det er typisk værdier som demokrati, frihed, lighed og ligeværd, frihed, sikkerhed, ansvar, fællesskab m.fl.

Åbenbart betragtes værdier som et niveau over de mange forskellige holdninger, der forekommer i samfundet, fordi de kan levere en almen gyldighed, som det til forskel fra holdninger forekommer svært at være uenig med. Forestillingen synes at være den, at værdier, hvis de er formuleret tilpas alment, kan finde tilslutning hos mange eller i bedste fald alle, så de i den forstand kan fungere som en samlende og forenende kraft. FN's 17 verdensmål antages at have en så almen karakter, at de kan samle mere end splitte, hvilket sikkert er grunden til, at de finder bred tilslutning i uddannelsesverdenen.

I læreruddannelsesdebatten kombineres dannelse ofte med religionsundervisning eller, som det er tilfældet i norsk og dansk, læreruddannelse i særlige fag som *Kristendom, religion, livssyn og etikk* (KRLE), der i 2015 afløste faget *Religion, livssyn og etikk* (RLE) i Norge og *Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab* (KLM) i Danmark. Forståelsen af disse fag som særlige dannelsesfag har rod i den opfattelse, at mange af de værdier, der værdsættes i samfundet, findes i kristendommen. Et religiøst perspektiv er imidlertid ikke nødvendigt for at fremme særlige karakteregenskaber. Faktisk kan et sådant syn, ligesom det er tilfældet for værdier, som Charles Fadel et al. påpeger, føre til øgning af ”kompleksitet og stridigheder i nutidens stadig mere pluralistiske, sekulære og globale verden” (Fadel et al., 2015, s. 125). Hertil kommer, at sociale og etiske værdier ikke kun udvikles i et bestemt fag og dets særlige kontekst, men bør have en central plads i alle fag.

Eksempler på, hvordan værdier begrundes og bliver indarbejdet i læreplaner, finder vi for eksempel i den indflydelsesrige bog *Fire-dimensional uddannelse* og i Singapores uddannelsessystem.

Fire-dimensional uddannelse peger, som titlen annoncerer, på, at fire dimensioner kan udgøre en ramme for overvejelser over krav til det 21. århundredes kompetencer. Det er viden, færdigheder, karakter og

metalæring. Især karakterdimensionen vækker interesse, når det gælder spørgsmålet om dannelse. Den handler om, at eleven erhverver sig dyder, værdier og evner til at træffe kloge valg. Forfatterne understreger, at det 21. århundredes store udfordringer såsom miljøproblemer, korruption, terrorisme og indkomstulighed har betydelige etiske og karaktermæssige implikationer, hvorfor karakteregenskaber ud over viden og færdigheder bør have en fremtrædende plads i skolens læreplaner (Fadel et al., 2015, s. 123 og 125).

Singapore har anlagt et fremtidsorienteret syn på sit uddannelses-system. Skolen skal ikke bare forberede eleverne til at overleve i den moderne verdens "nye landskaber", de skal også være i stand til at kunne bidrage til udvikling af fremtiden. Hertil har man udarbejdet kerneværdier som respekt, ansvarlighed, integritet, omsorg, resiliens og harmoni som grundlag for de studerendes karakterdannelse og udviklingen af autonome, tænkende lærere (National Institute of Education, 2009; OECD, 2019a). Problemstillingen vedrørende tilslutning og konflikt synes mindre i et autokrati som Singapore, hvor lærere, lærerstuderende, elever og borgere i det hele taget som en selvfølge forventes at tilslutte sig de nationalt vedtagne værdier. Her fremmes værdier, der ikke blot har øje for elevernes og de studerendes kulturelle og historiske dannelse, men også for den form for dannelse, der gør dem i stand til selv at deltage i formningen af fremtiden. Det vil sige samfundsmæssige, naturvidenskabelige, politiske, historiske og kulturelle m.fl. forhold knyttet til skolens fag eller fagområder som samfundsfaglig dannelse, naturfaglig dannelse, digital dannelse, teknologisk dannelse, økonomisk dannelse, æstetisk dannelse, kreativ dannelse etc.

Sammenfatning

Dette kapitel har beskæftiget sig med læreruddannelsens indhold. Selvom kapitlet er delt i to afsnit om på den ene side det faglige, pædagogiske og didaktiske indhold og på den anden side det dannelsesmæssige indhold, så skal det ikke forstås sådan, at den faglige, pædagogiske

og didaktiske uddannelse spilles ud mod den personlige dannelse. Tværtimod er det hensigten at pege på betydningen af, at kommende lærere i løbet af studiet tilegner sig en solid og velorganiseret vidensbase, der, som understreget af Andreas Helmke, omfatter ”lige dele fakta, begreber, teorier og metoder” i et værdiorienteret perspektiv (Helmke, 2013, s. 41).

Undervisningen i læreruddannelsen må tilrettelægges sådan, at processerne giver de lærerstuderende de bedste muligheder for at tilegne sig dyb og bred anvendelsesorienteret viden om og færdigheder i professionel praksis samt professionel værdiorientering. Det vil for det første sige faglig viden, viden om fagenes læreplan og viden om, hvordan elever lærer i skolens forskellige fag, for det andet viden om tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning og for det tredje viden om elevens læring.

En sådan solid fagprofessionel baggrund er en forudsætning for, at de lærerstuderende kan udvikle sig til reflekterende praktikere, der er i stand til at se en sag fra forskellige sider med forskellige perspektiver, og som er i stand til at analysere egne og andres handlinger og holdninger som grundlag for at kunne træffe egne valg og beslutninger, det vil sige for at kunne udøve professionelle skøn og professionel dømmekraft.

Alle er underlagt dannelsesprocesser, og få, om nogen, er imod dannelse. I debatten om, hvordan lærerstuderende og elever kan dannes til myndige, frie borgere, fremstilles dannelse i flere forskellige former, som i dette kapitel er typificeret i klassisk dannelse og kanontænkning, normative dannelsesforestillinger som for eksempel kristen dannelse og orienteringer efter værdier. Sådanne dannelsesforestillinger eller dannelsessyn har den samme intention, nemlig at forsyne lærerstuderende og eleverne i skolen med en så personlig karakterfasthed, at de kan færdes i og forholde sig til en opsplittet, kompleks verden. Debatten om dannelse kan derfor lyde uskyldig, men dannelses-tænkningen og debatten om dannelse rummer et betydeligt konfliktpotential. Et potential, der tendentielt kan føre til en opsplittning af den fælles folkeskole.

3 Lærerkompetencer

Læreruddannelsens indhold må, som vist i kapitel 2, være professionsrettet og praksisorienteret. Det gælder for såvel den faglige viden (fagernes viden) som for den fagdidaktiske og pædagogiske viden. Samtidig må læreruddannelsen være i stand til at honorere de krav, som samfundet stiller til lærerprofessionen og til lærerarbejdet, hvilket betyder, at læreruddannelsen og dens læreruddannere må holde sig løbende opdateret i fag og fagområder.

Læreruddannelse finder sted i den til enhver tid eksisterende og kendte nutid, men med fremtiden som perspektiv. Vi lever i en tid, der er kendetegnet ved, at viden hurtigt udvikles og ændres, og hvor den teknologiske udvikling på en og samme tid overflødiggør jobs og skaber nye jobs. I dag må skolen, som det er sagt af OECD's direktør for uddannelse og færdigheder, Andreas Schleicher, forberede eleverne på jobs, der endnu ikke eksisterer, på at kunne håndtere sociale udfordringer, som vi endnu ikke kan forestille os, og på at kunne bruge teknologier, som endnu ikke er opfundet (Schleicher, 2018, s. 31).

Det er en udfordring til indholdet i læreruddannelsen og til læreruddanneres viden og kompetencer i såvel undervisningsfag som pædagogiske fag, hvilket med Shulmans kategorisering vil sige viden, der er relateret til det fag, der undervises i, og til læreplanen for faget, viden om undervisning og viden om elevers læring og udvikling.

Ny viden og nyt indhold

Undervisningsfagenes grundlæggende viden er selvfølgelig stadig vigtig, men den må suppleres med en mere dyb og fleksibel forståelse

af indholdet. Schleicher peger på, at epistemisk viden som for eksempel det at kunne tænke som en videnskabsmand, filosof eller matematiker går forud for viden om formler, navne eller steder. Det drejer sig ikke længere så meget om at kunne reproducere indholdsviden, men mere om at kunne foretage slutninger ud fra viden og om at kunne anvende viden kreativt i nye situationer (Schleicher, 2018, s. 33): ”Enkelt sagt belønner verden ikke længere mennesker for det, de ved – søgemaskiner ved alt – men for det, de kan gøre med det, de ved” (Schleicher, 2017, s. 15). Eller, som pointeret af Schleicher: ”The past was about received wisdom; the future is about user-generated wisdom” (Schleicher, 2018, s. 33).

Hertil kommer, at undervisning i dag forventes at støtte de til enhver tid gældende læringsmål, hvilket er forskelligt fra det, der forventedes af undervisningen, da læreplanernes mål var formuleret som indholdsmål, og hvor undervisning overvejende drejede sig om at dække et pensum.

Lærere har i dag brug for viden og færdigheder, som kan komme sådanne forandringer i møde. Det betyder ikke, at det faglige niveau i læreruddannelsen skal svækkes, tværtimod. Fælles Måls kompetencemål er i dag udformet som færdigheds- og vidensmål, hvor vidensmålene peger på relevant viden, som lærere og elever kan inddrage og anvende i undervisningen for at nå færdighedsmålene. Vidensmålene kan således betragtes som en vejledning, der bidrager til at reducere risikoen for, at det indhold, der arbejdes med i relation til færdighedsmålene, får tilfældighedens karakter, negligeres eller helt forsvinder. I den tidligere version af Fælles Mål (2009), hvor målene overvejende var formuleret som indholdsmål, er det vejledende materiale (Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder, CKF) koblet løst til målene, hvorfor det i vidt omfang har været læremidlerne og lærebogsforfattere, der har foretaget koblingen mellem mål og indhold. Med de i dag højt generaliserede vidensmål lægges der op til, at koblingen i højere grad foretages af lærere og lærerteams i samarbejde med eleverne. At foretage sådanne selektioner stiller store krav til lærernes faglige viden og til deres kendskab til læremidler. Og det stiller store krav til såvel bredde

som dybde i det faglige fundament, de lærerstuderende får med sig fra læreruddannelsen.

Læreruddannelsens læreplaner må dog ikke alene omhandle de enkelte fags indhold (bredde); de må også omhandle fagenes særlige natur og deres underliggende principper (dybde). For at kunne gå i dybden med et fag eller et fagligt tema er fagets grundlæggende og elementære viden nødvendig. Det sidste er ikke mindst vigtigt, hvis eller snarere når de lærerstuderende skal uddannes til at kunne ruste deres fremtidige elever til at kunne adressere fremtidens ukendte problemer. Viden med høj transferværdi, det vil sige viden, som er tilegnet i én kontekst, men som kan anvendes i andre kontekster, kan med fordel prioriteres højt, når der vælges indhold i undervisningen. Læringsforskningen peger således på, at viden er mere kontekstbundet, når den læres i en enkelt kontekst, end når den læres i flere, og at størrelsen af transfer afhænger af, hvor opmærksomheden er blevet ledt hen i undervisningen, det vil sige, om der i undervisningen er blevet peget på indholdets anvendelsesmuligheder eller givet referencer til relevante og realistiske kontekster for dens anvendelse (Anderson et al., 1996).

Dybdelæring, der går ud på at udvikle forståelsen af et fag eller et fagområdes særlige begreber og sammenhænge, det, som er mest betydningsfuldt for et givent fag, tillægges stadig større betydning. I Norge, hvor dybdelæring er skrevet ind i læreplanerne for skolens fag, beskrives dybdelæring på følgende måde: ”Dybdelæring drejer sig om elevernes gradvise udvikling af forståelse af begreber, begrebssystemer, metoder og sammenhænge inden for et fagområde” (Norges Offentlige Udredninger NOU, 2015, s. 14). Michael Fullan og hans forskerteam, der er stærke fortalere for dybdelæring i skolen, understreger på linje med Schleicher, at fremtidens elever ikke vil blive betalt for det, de ved, men for det, de kan med det, de ved:

This movement away from set knowledge to the skills of entrepreneurship, creativity, and problem solving suggests a new set of competencies necessary to thrive in this accelerating world. (Fullan et al., 2018, s. 16)

Dybdelæring, der betyder, at studerende og elever gradvis over tid udvikler forståelse af begreber, principper og sammenhænge, er et svar på de udfordringer, der følger af en turbulent, kompleks verden, og hænger med andre ord tæt sammen med et ønske om, at eleverne tilegner sig '21st century'-viden og færdigheder som kritisk tænkning og problemløsning, kommunikation og samarbejde og kreativitet og innovation (Trilling & Fadel, 2009, s. 49). Eller de såkaldte '6c-kompetencer': communication, critical thinking, collaboration, creativity, character og citizenship (Fullan & Quinn, 2016, s. 85): "In our definition, deep learning is the process of acquiring these six global competencies" (Fullan et al., 2018, s. 16).

I en fremtid med et stadig mere omskifteligt arbejdsmarked stilles der forventninger til, at skolen ikke alene sætter eleverne i stand til selvstændigt at kunne tilegne sig viden og færdigheder og til at kunne videreudvikle denne viden og disse færdigheder, eleverne må også tilegne sig måder at lære på, som sætter dem i stand til at kunne bruge viden og færdigheder i nye situationer, og som ruster dem til at kunne lære i andre kontekster end skolens. Dybdelæring øger mulighederne for transfer og for selve kompetencen at lære.

En sådan udvikling frem mod selvreguleret læring kræver yderligere en udvikling af elevernes metakognitive færdigheder. Metakognition er et andenordensbegreb, der drejer sig om at kunne reflektere over egen tænkning og læring for at være sig bevidst, hvad man har lært, hvorfor man har lært, og hvordan man har lært det, man har lært. Metakognitiv refleksion kan læres og kan derfor gøres til genstand for undervisningsmæssige, intentionelle bestræbelser, ved at eleverne aktivt og bevidst lærer at bruge refleksion, når de beskæftiger sig med det faglige indhold i undervisningen. Det vil sige, når eleven ikke blot forventes at vise, hvad han eller hun har lært, men også forventes at tydeliggøre, hvorfor (for eksempel med hvilken interesse og motivation) han eller hun har lært det, som er lært. Metakognition kobles med fordel til skolens fag, således at eleverne lærer at foretage kritiske vurderinger inden for rammerne af fagenes faglighed for at kunne vælge egnede problemløsnings-

strategier og læringsstrategier afhængigt af det indhold, de beskæftiger sig med.

Selvreguleret læring indebærer som grundlag for videre læring, at eleverne må undervises i og gøres bevidste om strategier, der sætter dem i stand til selv at kunne tage initiativ og selv styre deres læreprocesser, så de bliver i stand til selv at kunne planlægge, følge og evaluere dem. Metakognition og selvreguleret læring betragtes som en forudsætning for at kunne mestre problemløsning. OECD betragter metakognition såvel som kritisk tænkning, kreativ tænkning og selvregulering som afgørende færdigheder i uddannelsessammenhænge. OECD understreger også, at metakognition bliver vigtigere, jo ældre eleverne bliver, fordi abstrakt tænkning, selvregulering og refleksion bliver en mere integreret del af skole og uddannelse, jo længere op i uddannelsessystemet man kommer (her citeret fra EVA, 2020, s. 5).

Teori og praksis

Forholdet mellem teori og praksis regnes for at være en af de helt store udfordringer i al læreruddannelse. Ofte behandles dette teori/praksis-problem som et kvantitativt spørgsmål, der handler om omfanget af henholdsvis teori og praksis i læreruddannelsen, eller mere præcist spørgsmålet om forholdet mellem undervisning på uddannelsesstedet og undervisning i praksis, hvilket hyppigt bliver til et spørgsmål om praktikkens omfang i læreruddannelsen. I de senere år har et udtalt ønske om, at læreruddannelsen skal være mere praksisnær, vundet frem (se for eksempel Forum for Koordination af Uddannelsesforskning, u.å. (2016); Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020b).

Synspunkterne vedrørende praktikkens omfang deler sig typisk mellem den opfattelse, at praktikkens længde er passende, og den opfattelse, at der er for lidt praktik i uddannelsen. Den sidstnævnte opfattelse ses endog fulgt af en påstand om, at praktikken er ”blevet stærkt beskåret”, som næstformanden i Praktiklærerforeningen, Solveig Hovgaard, har givet udtryk for (Hovgaard, 2020). Det er dog ikke rig-

tigt, at omfanget af praktik er blevet *væsentligt* reduceret. Omfanget af praktik i læreruddannelsen har i de sidste fire reformer haft et omfang på ca. 30 ECTS-point, hvilket svarer til et halvt årsværk (Madsen & Jensen, 2020). I 2006-læreruddannelsen udgjorde praktik 36 ECTS-point af den 4-årige uddannelses i alt 240 ECTS-point. I den nugældende læreruddannelse fra 2012 udgør praktik 30 ECTS-point. Dette omfang er større end i for eksempel den finske læreruddannelse, som ofte fremhæves som en idealuddannelse. Her udgør praktikken 16-20 ECTS-point ud af en 5-årig uddannelse på 300 ECTS-point (Nordic Council of Ministers, 2009; Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2013). Meget taler for, at det snarere er praktikkens kvalitet frem for dens omfang ud over det, der i dag er gældende, der tæller. Den opfattelse udtrykkes i evalueringen af 2006-uddannelsen (Følgegruppen for ny læreruddannelse, 2012, s. 49 ff.). En af flere intentioner med 2012-læreruddannelsen var, at der, som det hed, skulle være ”mere folkeskole i læreruddannelsen”. Evalueringen af 2012-uddannelsen peger således på, at det fremmes ved at ”skabe en bedre praktik”, ikke mere praktik:

Ekspertgruppen vurderer derudover, at der er kommet et øget praksissamarbejde i læreruddannelsen. Kvaliteten i praksissamarbejdet er dog fortsat svingende, og der er plads til forbedringer i samarbejdet mellem praktikskoler og professionshøjskoler. (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018, s. 61)

Denne konklusion nås også i rapporten *En mere praksisnær læreruddannelse*, hvor det sammenfattende hedder, at praksisnærhed ”ikke nødvendigvis opnås gennem mere praktik, men gennem kvalificering af praktikken”, og igen som en anbefaling: ”... praktikken og praksissamarbejdet skal kvalificeres. At øge omfanget af praktik løser i sig selv ingenting, men kan i det værste fald trække i en retning, der vil kunne svække lærerprofessionen” (Böwadt, 2021, s. 5 og 26).

To verdener

Teori og praksis udgør to verdener, og det har været en udtalt intention for ikke at sige et ideal og en gennemgående konklusion i de seneste

tyve års evalueringer af ikke bare den danske, men også de øvrige nordiske læreruddannelser at reducere afstanden mellem disse to verdener.

De skandinaviske landes læreruddannelser blev evalueret i begyndelsen af 00'erne. I denne bølge af evalueringer trækkes problemstillingen frem på noget nær enslydende måde. I EVA's evaluering af den danske 1997-uddannelse hedder det: "Der er ingen tvivl om at det er en stor udfordring at få skabt en sammenhæng mellem uddannelsens fag og mellem teori og praksis" (EVA, 2003, s. 25). I Högskoleverkets evaluering af den svenske 2001-uddannelse hedder det:

Samspelet mellan teori och praktik i lärarutbildningen skall vidareutvecklas för att stärka utbildningens yrkesinriktning. Samarbetet mellan lärare i lärarutbildningen – både i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen och de i högskolan – måste utökas. (Högskoleverket, 2005, s. 7)

Og i NOKUT's evaluering af den norske almenlæreruddannelse lyder det for eksempel:

På den bakgrunnen blir det en utfordring for alle lærerutdanningsinstitusjonene når kritikerne er enige om at lærerutdanningen har alvorlige mangler og at avstanden mellom teori og praksis er for stor. (NOKUT, 2005, s. 21)

Teori/praksis-problemet er dog ikke bare et problem for skandinaviske læreruddannelser, det er også et evigt problem i mange andre landes læreruddannelser (Cochran-Smith & Zeichner, 2005).

Fra midt i 00'erne indtog teori/praksis-problemet en fremtrædende plads i EU-dokumenter, der havde til formål at støtte udviklingen af national læreruddannelsespolitik. I disse dokumenter behandles temaet under overskrifter som *integration af studium og praktik, indarbejdelse af resultater af forskning i undervisningen, forskningsorienteret undervisning og løbende, systematisk refleksion over egen praksis* (European Commission, 2007; Finnish Institute for Educational Research, 2009). Disse undertemaer indikerer, at det er vanskeligt at behandle problemet på et overordnet, alment niveau som et teori/praksis-pro-

blem, for straks melder spørgsmålet sig: Hvilken teori til hvilken praksis? En præcisering af den overordnede, almene skelnen mellem teori og praksis forekommer nødvendig.

Niklas Luhmann gør opmærksom på, at forholdet mellem teori og praksis må fordobles, fordi det kommer i spil to gange på henholdsvis den side, der producerer viden og teori, og på den side, der anvender viden og teori (Luhmann, 1993 (1981), s. 322). Luhmann forskyder eller snarere præciserer teori/praksis-problemet til at være en problemstilling mellem det videnskabelige system og anvendelsessystemer som for eksempel uddannelsessystemet og peger på, at både det videnskabelige system og uddannelsessystemet gerne anvender viden. Men fordi de to systemer for at varetage hver deres funktion gør det med forskelligt perspektiv, finder han ikke, at idealet om at mindske afstanden mellem de to systemer leverer en passende forståelse af teori/praksis-problemet; de to systemer kan noget forskelligt, og de forventes at gøre noget forskelligt med viden:

Man muss sehen, dass Anwendungssysteme – seien es nun Politiksysteme, Wirtschaftssysteme, Militärsysteme, Erziehungssysteme – eigene Funktionen zu erfüllen haben, für die sie ausdifferenziert sind. Das gleiche gilt für das Wissenschaftssystem. (Luhmann, 1993 (1981), s. 322)⁶

Det videnskabelige systems funktion er at udvikle sand viden og teorier. Videnskabelig viden og teori om uddannelsessystemet er produceret uden for uddannelsessystemet med et perspektiv, som er et andet end det, uddannelsessystemet anvender. Videnskabelig teori er kendetegnet ved at skelne mellem sande og usande udsagn, at tilstræbe forskningsresultater, der er generelle eller generaliserbare, det vil sige uafhængige af kontekst, ved at viden og teori koordinerer begreber for det grundlag, hvorfra iagttagelser foretages, og for rækkevidden af konklusioner og

6. ”Man må se, at anvendelsessystemer – det være sig politiske systemer, økonomiske systemer, militære systemer, uddannelsessystemer – skal opfylde deres egne funktioner, som de er uddifferentierede til. Det samme gælder for det videnskabelige system.”

ved at anvende specifikke, ekspliciterede metoder. Uddannelsessystemet er optaget af, om videnskabelig viden og teori kan anvendes på en sådan måde, at det fører til resultater.

Forholdet mellem forskningsbaseret viden og teori og uddannelsessystemets mulige anvendelse af sådan viden og teori bestemmes ikke af, om den er sand og holder stik, men af om den er pålidelig, eller som Luhmann eksemplificerer:

Es kommt nämlich bei Fragen der Anwendbarkeit nicht darauf an, ob Ödipus-Komplexe wirklich existieren; sondern nur darauf, ob derjenige, der geschult ist, sie zu sehen, Situationen und therapeutische Praktiken in einer Weise kombiniert, die Erfolge haben können. (Luhmann, 1993 (1981), s. 323)⁷

Om forskningsviden er anvendelig, afgøres af, om uddannelsessystemet finder den egnet som input for sine egne videre bestræbelser. Om det sker, afhænger ikke alene af, om den er deklareret som sandhed, men af, om den også er underlagt yderligere betingelser, som i denne sammenhæng er anvendelse. Det betyder med andre ord, at forskningens sandhedskriterium må være kompatibelt med uddannelsessystemets anvendelseskriterium. Forskning, der kombinerer sandhedskriteriet med andre systemers kriterier, kaldes anvendt forskning og modsvarer i den forstand det udtalte ønske om praksisnær forskning, som kan hjælpe lærerstuderende til at se relevansen af den viden og de teorier, de præsenteres for og arbejder med på uddannelsesstedet, i den praktiske professionsudøvelse i praktikken og senere som lærer.

Det vil typisk være forskningens temavalg, altså de temaer, der forskes i, der gør den praksisnær og relevant for anvendelsessystemet uddannelse. For læreruddannelsen gør der sig imidlertid det særlige gældende, at den må have to former for anvendelse for øje. Dels læreruddannelsens anvendelse af forskning i sin egen praksis og dels læreruddannelsens anvendelse af forskning med henblik på de lærerstude-

7. "I spørgsmålet om anvendelighed er det ikke relevant, om ødipuskomplekser virkelig eksisterer; men kun om den, der er trænet til at se dem, kombinerer situationer og terapeutiske praksisser på en måde, der kan give resultater."

rendes kommende praksis. Eller enklere: Dels anvendelse af forskning i sin egen praksis som læreruddannelse, dels med henblik på de lærer-studerendes kommende praksis som lærere eller med Hanne Thingholms formulering: "[U]nderviseren (i læreruddannelsen) [skal] ikke bare undervise, men faktisk undervise i undervisning. Den studerende skal ikke bare modtage undervisning, men faktisk modtage undervisning med henblik på selv at undervise" (Thingholm, 2015, s. 99; se for eksempel også Böwadt, 2021, s. 14; Werler, 2008, s. 27 f.). For læreruddanneren er de studerende ikke bare studerende, de er kommende lærere, hvorfor undervisningen må orientere sig mod både relevant teori for lærerpraksis og lærerpraksis samt relationen herimellem. Med andre ord ikke teori for teoriens egen skyld.

Denne dobbelthed er ikke uproblematisk. Den peger på, at det kan være hensigtsmæssigt at forskyde afkoblingen af teori fra praksis, ved at teori og praksis finder sted på hver deres sted på henholdsvis læreruddannelsesstedet og praktikstedet. Den aktualiserer, som Hanne Thingholm understreger i sin ph.d.-afhandling, at den teori og den viden, der behandles på uddannelsesstedet, med fordel må omhandle praksisnære temaer, og at de forhold, den lærerstuderende møder i praktikken, relateres til praksisrelevant teori og viden (Thingholm, 2015, s. 99). Hertil må der udarbejdes bedre modeller for at kunne koble undervisningen på læreruddannelsesstedet med undervisningen i praktikken. Følgegruppen for 2006-læreruddannelsen anbefalede ud fra en tilsvarende tankegang, at der etableres et tættere samarbejde om praktikken mellem professionshøjskoler og praktikskoler (Anbefaling 14). Det skete med følgende begrundelse:

Følgegruppen vurderer, at kvaliteten af praktikken kan styrkes ved et tættere samarbejde mellem professionshøjskoler og praktikskoler. Dette kan sikres ved at gøre brug af partnerskabsaftaler mellem uddannelsessteder og praktikskoler, der bidrager til at definere samarbejdet mellem aftalens parter og/eller ved at inddrage skolelederen i drøftelser om praktikken ('firkantssamtale'). (Følgegruppen for ny læreruddannelse, 2012, s. 52)

Uddannelsessted og praktik

Siden 1980'erne har man i USA arbejdet med udvikling af såkaldte Professional Development Schools (PDS).⁸ Formålet med sådanne skoler er at koble indholdet i læreruddannelsen tættere til erfaringer med og fra praksis. På den måde forestiller man sig, at læreres og skolelederes muligheder for at øve indflydelse på læreruddannelsen og dermed udviklingen af professionen styrkes, mens læreruddannerne på læreruddannelsesstedet får bedre muligheder for at styrke relevansen af deres undervisning (Boyle-Baise & McIntyre, 2008, s. 311). Derfor er det tanken, at Professional Development Schools skal være excellente skoler, der kan understøtte god undervisningspraksis, og hvor de lærerstuderende kan øve sig under vejledning af veluddannede, dygtige lærere.

Professional Development Schools har mange lighedstræk med de danske øvelsesskoler. Allerede i seminarieloven af 1894 blev det bestemt, at der skulle være tilknyttet en øvelsesskole til alle seminarier. 1894-loven fastslog, at disse skoler skulle være under overopsyn af seminarernes forstandere. Ved øvelsesskolerne kunne og skulle seminaristerne eller de lærerstuderende, som de senere blev benævnt, øve deres praktiske pædagogiske færdigheder og møde lærerprofessionens mange aspekter fra udvikling af uge- og timeplaner, forberedelse og gennemførelse af en lektion, til klasseledelse og forældresamtaler under kyndig vejledning og feedback fra øvelsesskolernes lærere.

Øvelsesskolerne havde en lang levetid i dansk læreruddannelse. Så sent som i 1985-bekendtgørelsen af *Lov om uddannelse af lærere til folkeskolen* hedder det, at der til hvert seminarium skal være tilknyttet en øvelsesskole, som skal være en fuldt udbygget skole med fælles ledelse mellem skolen og seminariet (Uddannelses- og Forskningsministeriet,

8. Begrebet introduceres i Holmes Group (1986). *Tomorrow's Teachers*. East Lansing, MI, her citeret fra Boyle-Baise, M. & McIntyre, D.J. (2008). What kind of experience? Preparing teachers in PDS or community settings. I M. Cochran-Smith, S. Feimna-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (red.). *Handbook of Research on Teacher Education* (3. udg.), s. 307-329. Routledge.

1985, kap. V). Såvel lederen af øvelsesskolen som dens lærere forventedes at være uddannede lærere, som løbende var fagligt og pædagogisk opdaterede i de fag, de underviste i. Øvelsesskolelærerne blev da også rekrutteret efter kriterier, der ansås for særligt værdifulde for deres bidrag til uddannelsen af fremtidens lærere. I lovbekendtgørelsen fra 1985 understreges det, at øvelsesskolernes lærere "antages hertil af seminarierne efter aftale med de pågældende skolers ledere" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 1985, kap. V). Det var således almindeligt, at nogle af lærerne ved øvelsesskolerne også underviste på seminarier, men også at seminarielærerne ved nogle læreruddannelsessteder underviste på øvelsesskolen i deres respektive fag (Holm-Larsen & Kirstein, 2019, s. 14). Lærere med titel af øvelsesskolelærer havde også færre undervisningstimer, fordi de var forpligtigede til at tage praktikanter.

Gradvis ændrede disse øvelsesskoler status fra at være seminariernes egne skoler til at være almindelige kommunale skoler. For eksempel mistede Skårup Statsseminarium i lighed med de fleste andre seminarier sin øvelsesskole i 1977, hvor Svendborg Kommune overtog skolens drift, efter at den havde haft fælles ledelse med seminarieret siden 1933 (Jensen, 1978, s. 16). Begrundelsen for den udvikling var, at den verden, de lærerstuderende mødte på øvelsesskolen, ikke gav dem et realistisk billede af folkeskolen som sådan. Man mente derfor, at de studerende ville få mest glæde af at møde den kommunale skolevirkelighed, der efter endt uddannelse ville blive deres. I 1987 var alle 'integrerede' øvelsesskoler overgået til at være kommunale skoler (Kampmann, 1991, s. 115). Hermed udrandt tiden for øvelsesskoler som særlige, indimellem laboratorieagtige skoler med et særligt udvalgt lærerkorps.

I disse år ses en fornyet interesse for øvelsskoletanken. Det sker ikke mindst med inspiration fra den finske læreruddannelse. De finske øvelsesskoler har mange træk til fælles med de tidligere danske øvelsesskoler, men der er også markante forskelle. De er offentlige skoler, underlagt samme nationale lovgivning som andre offentlige skoler, men de er administrativt nært knyttet til underviserne i læreruddan-

nelsen. Således deltager de i ansættelsen af skoleleder og lærere, og de har indflydelse på skolens pædagogik og ofte også skolens arkitektur, der søges indrettet, så den kan støtte de lærerstuderendes læring. Et ofte fremhævet eksempel på en moderne finsk øvelsesskole er Viikki i Helsinki. Denne øvelsesskole er en fuldt udbygget skole med elever fra 1. til 9. klasse og almen linje fra 10. til 12. skoleår. Den er knyttet til læreruddannelsen ved Helsinki Universitet, og den er bygget med henblik på at kunne honorere de krav til læring om undervisning, en øvelsesskole må kunne leve op til. Der er møderum til de lærerstuderende, og der er rum med den nyeste teknologi, som kan understøtte møder mellem lærerstuderende og praktislærere og deres fælles analyser af praktikforløb. Lærerne ved de finske øvelsesskoler er særligt udvalgt. De fleste lærere ved Viikki har ud over deres femårige kandidatuddannelse gennemført en ph.d.-uddannelse eller er i gang med en sådan. Øvelsesskolelærerne er med andre ord veluddannede, erfarne lærere, som er aktivt involveret i forskning (Darling-Hammond et al., 2017, s. 70 f.).

Øvelsesskoler efter finsk forbillede synes at have potentiale til at styrke kvaliteten af praktikken i læreruddannelsen, men uanset hvilken vej man vælger, så kræver den et betragteligt løft af de læreruddannere og de lærere, der skal fungere som praktikvejledere.

Induction og mentoring

Næsten lige meget hvor god en læreruddannelse er, og hvor velgennemtænkt dens praktikforløb er organiseret og gennemført, så er det næppe muligt at forberede de lærerstuderende på alle de udfordringer, de som nyuddannede vil støde på i skolens hverdag. Derfor har mange lande indført særlige ordninger, der kan lette overgangen fra uddannelse til praksis, som en bro ind i professionen. Sådanne ordninger går i faglitteraturen under benævnelserne induction og mentoring. Induction og mentoring har til formål at støtte nyuddannede lærere i den første tid i skolen og lette overgangen fra at være studerende til at være lærer.

I dag har mange stærke uddannelsessystemer indført systematisk induction og mentoring for at reducere det chok, overgangen til skolens hverdag kan være for nogle nyuddannede lærere. Programmerne skal typisk tjene til at socialisere de nyuddannede lærere til skolekulturen, fremme deres selvstændighed og styrke lærerprofessionens faglige værdier (Dunst et al., 2020). Selvom induction og mentoring har vist sig at være særdeles nyttigt, så tilbyder kun knap halvdelen af de OECD-lande, der deltager i OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS), denne støtte til nyuddannede lærere (OECD, 2019b). Danmark tilhører ikke den andel af lande, der har en eller anden form for systematisk induction og mentoring af nyuddannede lærere.

Induction- og mentoringprogrammer findes i mange udformninger. Almindeligvis tilbydes den nyuddannede lærer faglig støtte og faglig udvikling sammen med en mentor, samarbejde med andre lærere om for eksempel fælles planlægning, mulighed for seminarer og faglige diskussioner om relevante emner og lektionsobservationer. Det er også almindeligt at udpege lærere, som formelt er eller vil blive uddannet til den opgave at vejlede nye lærere, og som har tid afsat til det formål. I Finland udvikler man i disse år den kendte mentor-protege-model til peer group mentoring med henblik på at styrke kollegialitet og dialog. Deltagerne mødes i små grupper, der faciliteres af en erfaren lærer, for at diskutere deres undervisning med kolleger, som på den måde også tjener som co-mentorer. Derved får mentoring karakter af fælles selvudvikling, som bidrager til at forme lærernes professionelle identitet og til at styrke lærerkollegiet (Darling-Hammond et al., 2017, s. 231).

Sammenfatning

Læreruddannelser må som deres output sikre, at alle lærerstuderende undervises i og tilegner sig solid og opdateret såvel bred som dyb viden i de fag, de efter uddannelsen skal undervise i, i didaktik og i pædagogik. Nogle lande kræver en bachelorgrad i mindst et af de undervisningsfag, den lærerstuderende ønsker at specialisere sig i. Ud over et solidt fagligt

grundlag er det mindst lige så betydningsfuldt, at de lærerstuderende tilegner sig viden om undervisning i de valgte undervisningsfag, det vil sige i fagenes særlige didaktik.

Koblingen af faglig og pædagogisk viden med undervisningspraksis (praktik) er et karakteristikon ved læreruddannelse såvel som andre professionsuddannelser. Spørgsmålet om praktikkens kvalitet står i dag højt på den internationale læreruddannelsesdagsorden. Flere lande har efter finsk forbillede (gen)aktualiseret øvelsesskoletanken i form af skoler, der i samarbejde med læreruddannelsen møder de lærerstuderende med højt kvalificerede praktiklærere, som kan støtte de lærerstuderende med den udfordring, det er at koble forskningsinformeret viden om undervisning (fag, fagdidaktik og pædagogik) med undervisningspraksis. Yderligere vinder induction-programmer, der med struktureret og velkvalificeret mentoring kan støtte de nyuddannede lærere i de første år efter endt uddannelse, frem.

4 Læreruddannelsesreformer

Indtil reformen af læreruddannelsen i 2012 blev reguleringen af området gennemført ved læreruddannelseslove. I 2012 blev styring ved lov med tilhørende bekendtgørelse erstattet af en bekendtgørelse under den generelle lov for professionsbacheloruddannelser. Denne ændring blev foretaget, for at det fremover skulle være lettere at ændre læreruddannelsen og for eksempel tilpasse den til ændringer i skolen eller i samfundet. Læreruddannelsen er siden den første læreruddannelseslov (seminarielov) i 1857 og indtil 2012 blevet reguleret af ni love og en række reglementer (det første i 1818) og justeringer. Som nævnt i kapitel 1 er nye læreruddannelseslove i de seneste 25-30 år vedtaget med korte intervaller, hvilket også gør sig gældende for de øvrige nordiske læreruddannelser bortset fra den finske.

Danmark har reformeret sin læreruddannelse seks gange i perioden fra 1966 til 2012 (1966, 1991, 1997, 2001, 2006 og 2012), Norge har reformeret sin uddannelse seks gange i perioden 1973-2017 (1973, 1994, 1999, 2003, 2010 og 2017), og Sverige har reformeret læreruddannelsen fem gange i perioden 1965-2010 (1965, 1978, 1988, 2001 og 2010). Det samme gælder for Island, der reformerede sin læreruddannelse fem gange fra 1971-2010 (1971, 1979, 1988, 1993 og 2008). Finland adskiller sig fra dette mønster ved kun at have foretaget ændringer i læreruddannelsen tre gange fra 1974 til 2005 (1974, 1979 og 2005).

Det seneste kvarte århundredes læreruddannelser er med andre ord karakteriseret ved konstant forandring og udvikling. Reformen er, som Walker & Soltis i deres bestsellerbog *Curriculum and Aims* sagde for allerede 20 år siden, blevet almindelig praksis og uddannelsessystemets normalt tilstand (Walker & Soltis, 1997, s. 92). Reformen af læreruddannelserne har hyppigt en levetid på omkring fem år, hvorfor de

ofte er ændret, inden den eksisterende uddannelse er blevet evalueret, ja, endda før den første årgang har afsluttet uddannelsen.

Reformer er blevet læreruddannelsens normalt tilstand; sandsynligvis fordi alle involverede i uddannelsen (uddannelsespolitikere, uddannelsesforskere, læreruddannere m.fl.) er af den opfattelse, at læreruddannelsen altid kan forbedres. En anden grund til de hyppige reformer kan dog også være den, at reformer ikke kun og slet ikke altid fører til noget bedre. Reformen bevirker også uventede og/eller uønskede bivirkninger. Det skyldes blandt andet, at det politiske system nok kan introducere reformer og løfterige intentioner, men at implementeringen ligger i hænderne på læreruddannelsens ledelser og undervisere. Reformen kan nok ændre læreruddannelsen, men i mødet med praksis ikke nødvendigvis på den forudsagte eller ønskede måde. Uanset årsagerne, så skuffes reformbestræbelser ofte, hvilket konstateres i evalueringerne af reformerne. Reform og evaluering har i mange år udgjort en kontinuerlig, rekursiv vekslen mellem reform og refleksion som grundlag for nye reformer. Der etablerer sig en ”reformrunkørsel”, der holder de forskellige systemer (her politik og uddannelse) travlt beskæftiget (Luhmann & Schorr, 1988 (1979), s. 475).

Reformtendenser

Reformerne af de skandinaviske læreruddannelser har over det seneste kvarte århundrede, det vil sige siden evalueringsbølgen i begyndelsen af 00’erne (Danmark 2003, Sverige 2004, Norge 2006), forfulgt to udviklingstendenser: at udvikle læreruddannelserne til forskningsinformerede eller forskningsbaserede uddannelser og at styrke læreruddannelsernes praksisrelevans (Elstad, 2020; Rasmussen, 2008a). I disse år slog både OECD og EU til lyd for, at læreruddannelsen burde udvikles til en forskningsbaseret profession (OECD, 2003) med et akademisk og videnskabeligt fundament (European Commission, 2005). Man ønskede, at lærere blev uddannet til forskningsinformerede praktikere.

De nordiske lande har mødt ønsket om en mere forskningsbaseret læreruddannelse på flere forskellige måder. Finland var allerede i 1970'erne det første nordiske land til at ændre læreruddannelsen til en forskningsbaseret uddannelse. Det gjorde man ved at lægge læreruddannelsen på landets universiteter og tilpasse den til universiteternes fakultets- og institutstruktur. Siden 2005 har den finske læreruddannelse som en tilpasning til Bolognaprocessen bestået af en treårig bachelordel og en toårig kandidatdel (Niemi, 2006). I Sverige gjorde man også læreruddannelsen forskningsbaseret i 1970'erne. Det skete ved at placere den ved landets højskoler, der med højskolereformen i 1977 blev underlagt samme lovgivning som universiteterne. Med læreruddannelsesreformen i 2001 blev forventningerne til forskning yderligere understreget (Askling, 2006). Norge besluttede at ændre seminarierne til lærerhøjskoler i 1973, og i 1994 blev læreruddannelsen placeret ved universitetshøjskoler eller universiteter med samme lovgivning (Skagen, 2006). I 2017 gjorde Norge læreruddannelsen til en femårig kandidatuddannelse. Især i Norge er tendensen gået i retning af at omdanne/fusionere højskoler til universiteter. Siden 1971 har læreruddannelsen i Island været placeret på højskole- og universitetsniveau. I perioden 2005-2010 udviklede Island læreruddannelsen til en treårig bachelor- og en toårig kandidatuddannelse på linje med Bolognabestemmelserne (Aðalsteinsdóttir, 2006). I 2022, hvor 18 europæiske lande har indført femårige læreruddannelser som minimumsuddannelser, er Danmark det eneste nordiske land, der ikke har en forskningsbaseret læreruddannelse (Elstad, 2020, s. 44). I Danmark er læreruddannelsen en fireårig professionsbacheloruddannelse, der udbydes ved landets professionshøjskoler. I læreruddannelsesreformen fra 2006 pointeres det dog, at resultater fra national såvel som international forskning og udvikling skal introduceres i undervisningen (Rasmussen, 2006, 2008b).

Ønsket om, at læreruddannelsen bør være mere praksisrelevant, kom ved den seneste reform af den danske læreruddannelse (2012) til udtryk i mottoet: Mere folkeskole i læreruddannelsen. I Sverige har der lydt røster, der slår til lyd for en styrkelse af metodiks rolle i lærerud-

dannelsen. Det vil sige, at fokus i højere grad rettes mod at udvikle de lærerstuderendes kompetencer til rent faktisk at kunne undervise i klasserummet. Begrundelsen herfor var en konstatering af, at for mange lærere kom ud efter fem års uddannelse uden at finde sig tilstrækkeligt rustede til undervisningen. Metodik skal være knyttet til fagene, og underviserne i metodik skal være erfarne lærere (Björklund & Fahlén, 2018). Tilsvarende tanker møder man også i Norge, hvor der på samme måde slås til lyd for at fremme metodik i læreruddannelsen (Elstad, 2020, s. 40). I Danmark fremføres det samme ønske, men med en lidt anden terminologi, for her er det fagdidaktik, der jo omfatter metodik, som ønskes styrket. De norske studerende gav i 2006-evalueringen udtryk for, at undervisningen i skolens fag kun i begrænset omfang blev relateret til skoleundervisningens didaktiske og metodiske udfordringer, og at de havde svært ved at se relevansen af det indhold, de mødte i læreruddannelsen (NOKUT, 2006, s. 53).

I både den danske og den internationale læreruddannelsesdebat udtrykkes der bekymring for, at læreruddannelsen bliver for akademisk. Akademisering, forstået som undervisning i teorier for teoriernes egen skyld uden påpejning af deres eventuelle relevans for praktisk og professionel lærergerning, forekommer ikke ønskelig. Den opfattelse bekræftes af danske lærerstuderende i den evaluering af faget pædagogik, som blev gennemført i 2002. Af den fremgår det, at de studerende har en vag forståelse af faget. De ser pædagogik som et fag, hvori der arbejdes med pædagogers, filosofers, psykologers og sociologers forskellige teorier om uddannelse, undervisning og læring med det formål at udvikle de studerendes eget "menneskesyn" og eget "ståsted", som de "kan begrunde". De studerende udtrykker blandt andet et ønske om, at undervisningen relateres til "dem og deres kommende profession". De peger på, at empiriske observationer, cases og praktiske problemstillinger fylder mere i pædagogik end paratviden og pædagogiske begreber som mål i sig selv (EVA, 2002, s. 108 f.).

Et komparativt studie fra 2014 bekræfter denne karakteristik. Her vises det, at filosofisk baseret viden af normativ karakter udgør en

betydelig del af indholdet i den danske læreruddannelse, hvilket ikke gør sig gældende i uddannelserne i de tre øvrige højt præsterende lande, som studiet omfatter: Canada, Finland og Singapore (Rasmussen & Bayer, 2014).

I stedet for en akademisering af læreruddannelsen i den ovennævnte betydning vil det være mere hensigtsmæssigt, som det er tilfældet i mange lande, at stræbe efter at gøre læreruddannelsen forskningsbaseret. Hvor der ofte opleves et modsætningsforhold mellem akademisering og professionel praksis, kan forskning og forskningsviden gå i forbindelse med praksis gennem relevante forskningsspørgsmål og forskningsbaserede anbefalinger til god lærerpraksis, om hvad der virker eller virker bedre end andet i undervisningen, og hvordan elever opnår det bedst mulige udbytte af undervisningen.

Aktuelle ændringsforslag

Ved reformerne af læreruddannelsen i 1997, 2006 og 2012 var det regeringen, der med større eller mindre hensyntagen til den foreliggende evaluering foreslog og fandt flertal for en ny eller i hvert fald ændret læreruddannelse. Efter evalueringen i 2018 har denne praksis ændret sig. Både VLAK-regeringen (2016-2019), der tog initiativ til evalueringen, og den efterfølgende S-regering (2019-) har nedsat grupper til forberedelse af en eventuel reform af læreruddannelsen. Kort tid før regeringsskiftet i juni 2019 nedsatte den Venstreledede regering en kommission med titlen *Kommission om fremtidens læreruddannelse*. Den socialdemokratiske uddannelsesminister Ane Halsboe-Jørgensen besluttede kort efter sin tiltræden at nedlægge denne kommission for i stedet at nedsætte en udviklingsgruppe blot kaldt *Udviklingsgruppen*, der skulle komme med forslag til en nytænkt læreruddannelse. Begge regeringer indskyder med andre ord en instans mellem evaluering (ekspertise) og eventuelle reformforslag (politik).

Forskningsbasering

Siden evalueringen af 1997-læreruddannelsen har der været tradition for at inddrage forskere i evalueringsgrupperne. Ved evalueringen i 2003, der blev gennemført af EVA, var tre ud af gruppens seks medlemmer forskere,⁹ ved evalueringen i 2012, der blev gennemført af Følgegruppen for ny læreruddannelse, var to ud af syv medlemmer forskere,¹⁰ og ved evalueringen i 2018, gennemført af en ekspertgruppe, var to ud af seks medlemmer forskere.¹¹ To af de tre evalueringsgrupper var videre kendetegnet ved at have deltagelse af forskere fra de nordiske lande.

Dette mønster opretholdtes i Kommissionen om fremtidens læreruddannelse, hvortil der var udpeget tre forskere ud af seks medlemmer.¹² Men mønsteret er blevet brudt ved nedsættelsen af Udviklingsgruppen. Den er sammensat af praktikere eller ”hverdagens eksperter”; det vil sige dem, der ifølge uddannelsesministeren, ”kender uddannelsen bedst” (Lyll, 2020). Medlemmerne af Udviklingsgruppen kommer fra fire organisationer omkring læreruddannelsen: Danske Professionshøjskoler, Danmarks Lærerforening, Kommunernes Landsforening og Lærerstuderendes Landskreds. Udviklingsgruppens medlemmer

9. Forskere: Carsten Elbro (professor, KU), Hilde Harnæs (førsteamanuensis, HiO), Jens Rasmussen (professor, DPU). Øvrige medlemmer: Kristian Hedegaard (Novo Nordisk), Theis Hoppe (lærer, Gladsaxe), Marianne Rosenholm (skoleleder, Aarhus).

10. Forskere: Henrik Busch (prodekan, KU), Jens Rasmussen (professor, AU). Øvrige medlemmer: Per B. Christensen (børne- og kulturdirektør, Næstved), Birgitte Pontoppidan (lektor, VIA), Agi Csonka (direktør, EVA), Niels Georg Lundberg (dekan, UCN), Søren Christian Jensen (skoleleder, Hjørring).

11. Forskere: Elaine Munthe (professor og dekan, UiS), Sven-Erik Hansén (professor emeritus, Åbo Akademi). Øvrige medlemmer: Per B. Christensen (tidligere direktør for Børn, Unge og Uddannelse, Næstved), Carsten Aude (skoleleder, Aarhus), Inaluk Hede Pedersen (lærer, Bagsværd), Lise Tingleff Nielsen (chef for grundskoleområdet, EVA).

12. Forskere: Simon Calmar Andersen (professor, AU), Elaine Munthe (dekan og professor, UiS), Jakob Roland Munch (professor, KU). Øvrige medlemmer: Alexander von Oettingen (rektor, UC Syd), Rani Hørlyck (skoleleder, Aarhus), Inaluk Hede Pedersen (lærer, Bagsværd).

kommer fra disse fire organisationer, og ingen af medlemmerne er aktive forskere.

I rapporten *Udviklingsgruppens notater med uddykning af forslag til en nytænkt læreruddannelse* er det dog småt med nytænkning i de ikke mindre end 11 notater, gruppen publicerede i slutningen af 2021 som et udgangspunkt for forhandlinger i forligskredsen om eventuelle ændringer af læreruddannelsesbekendtgørelsen.

Notaternes mange forslag markerer klare brud med årelange bestræbelser på at bringe læreruddannelsen på internationalt niveau og på linje med vellykkede udenlandske læreruddannelsesmodeller, så den kan blive en attraktiv uddannelse, der kan tiltrække tilstrækkeligt mange velkvalificerede studerende og imødekomme de krav til kvalifikationer og kompetencer, skolen efterspørger.

Den nedtonede interesse for at styrke en egentlig forskningsbaseret af læreruddannelsen viser sig i forskellen mellem den kommission, som den Venstreledede regering nedsatte før regeringsskiftet i juni 2019, og den udviklingsgruppe, som den socialdemokratiske regering nedsatte i november 2020, hvilket kommer til udtryk i deres respektive kommissorier.

I kommissionens kommissorium hedder det, at der samlet set er behov for at se grundlæggende på, om den danske læreruddannelse er indrettet hensigtsmæssigt, har et tilstrækkeligt højt fagligt niveau, og om læreruddannelsen i øvrigt er på højde med og følger den internationale udvikling. Det skulle kommissionen gøre ved for det første at belyse en række grundlæggende spørgsmål om læreruddannelsens indhold og tilrettelæggelse såvel som den vidensopbygning og vidensformidling, som ligger til grund for selve læreruddannelsen og for den løbende udvikling af lærerprofessionen. For det andet skulle kommissionen på baggrund af disse analyser definere de grundlæggende forudsætninger, som skal være opfyldt for at indfri ambitionerne for fremtidens læreruddannelse, og på dette grundlag opstille modeller for, hvordan en læreruddannelse på højt internationalt niveau kan realiseres i Danmark. For det tredje skulle kommissionen i forlængelse af den offentlige debat om forskningsbaseret og udbud af læreruddannelse

på universiteter belyse modeller for udbud på professionshøjskoler som i dag og udbud på universiteter eller (hybrid)modeller, som kunne være inspireret af internationale erfaringer. Kommissionen blev endvidere bedt om at gøre sig overvejelser om, hvordan samarbejdet mellem professionshøjskoler og universiteter kan organiseres og styrkes (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020a).

Til iøjnefaldende forskel herfra har Udviklingsgruppens mandat et snævert fokus på justeringer af den eksisterende læreruddannelse – helt uden udsyn til forskningsviden om, hvad der kendetegner gode læreruddannelser, og helt uden internationalt udsyn til andre landes erfaringer. Udviklingsgruppen skal nok nytænke læreruddannelsen, men det skal ske ved ”at lade læreruddannelsen selv udvikle på læreruddannelsen” (Lyll, 2020) og med afsæt i overordnede temaer som styrket praktik og praksissamarbejde, øget studieintensitet, større faglig progression samt bedre fastholdelse og rekruttering og stærkere vidensgrundlag for læreruddannelsen (Udviklingsgruppen, 2021, s. 11).

Det er slående, men måske ikke overraskende, når Udviklingsgruppens sammensætning tages i betragtning, at der ikke i Udviklingsgruppens 11 notater hverken angives dansk eller international forskningslitteratur og forskningsresultater som kilde til gruppens anbefalinger. Udviklingsgruppen oplister alene referencer til lokale kilder såsom den seneste evaluering af læreruddannelsen, beretninger fra læreruddannelsens censorformandskab, læreruddannelsesinterne udviklingsovervejelser og rapporter udarbejdet af ministerier og styrelser.

Udviklingsgruppens sammensætning og dens forslag til nytænkning af læreruddannelsen er udtryk for et brud med de to seneste evalueringers anbefalinger om at styrke læreruddannelsens forskningsbaseret. Evalueringen af 2006-uddannelsen, der i 2012 blev gennemført af en følgegruppe, havde tre anbefalinger til forskningsbaseret af læreruddannelsen. Den anbefalede, at læreruddannelsen blev gjort både udviklings- og forskningsbaseret, at lovkrav om forsknings-samarbejde skulle gælde både professionshøjskoler og universiteter, og at den fagdidaktiske forskning skulle opprioriteres (Følgegruppen for ny læreruddannelse, 2012, s. 57). Evalueringen i 2018 af 2012-uddannelsen,

der blev gennemført af en ekspertgruppe, betonedede yderligere behovet for at styrke læreruddannelsens forskningsforankring. Ekspertgruppen fremhævede, at der "eksisterer et uudnyttet potentiale for øget brug af praksisnær forskning" (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018, s. 75), og den fulgte evalueringen op med en række anbefalinger: vidensbaseringen af læreruddannelsen bør styrkes, det er en svaghed, at forskning ikke inddrages mere systematisk i læreruddannelsen, kommende lærere (må være) funderet i den nyeste viden fra forskning og udvikling, læreruddannelse af høj kvalitet skal være funderet i den nyeste viden fra forskning og udvikling, læreruddannelse (bør være) funderet i forskningsbaseret viden om skolens praksis, og om hvad god undervisning er, nyuddannede lærere skal være i stand til at finde, forstå og anvende forskningslitteratur, og læreruddannelsens aktører skal fremadrettet være med til at udvikle forskning, der er praksisnær og praksisrelevant (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018, s. 75-78).

Der er langt mellem Ekspertgruppens ambitioner fra 2018 og Udviklingsgruppens forslag i 2021. Udviklingsgruppen nævner nok forskning, men kun som en bekræftelse af de gældende bestemmelser, der fremgår af læreruddannelsesbekendtgørelsen, og som Ekspertgruppen finder utilstrækkelige. Den foreslår ikke, som evalueringerne anbefaler, at forskning styrkes yderligere, og den ser helt bort fra den omfattende viden om god læreruddannelse, der kendes fra forskning og fra erfaringer med læreruddannelser i lande, der har stærke skole- og uddannelses-systemer.

Udviklingsgruppen er tydeligvis ikke af den opfattelse, at forskning er et så vigtigt grundlag for og en så vigtig bestanddel af læreruddannelsen, at den bør styrkes. Dens forslag til "nytænkning" holder et snævert fokus på justeringer af forhold, som gruppen finder, har vist sig uhensigtsmæssige i den aktuelle læreruddannelse.

Justeringer

Reformerne af læreruddannelsen omhandler helt forventeligt forslag til justeringer af forhold i den evaluerede læreruddannelse, som har vist sig uhensigtsmæssige, og som evalueringen finder det hensigtsmæssigt

at rette op på. Ofte har disse forslag en refleksagtig, kvantitativ karakter ved at handle om enten mere eller mindre af noget: Foreslår én reform et større antal eller en større mængde af et eller andet, så kan den næste reform foreslå et mindre antal eller et mindre omfang – eller omvendt: Foreslår en reform mindre, kan den næste reform foreslå mere. Det kan være ECTS-point til et fag, fagenes fordeling over uddannelsens fire år, praktikkens omfang m.m. De hyppige skift og pendlen fra det ene til det andet vidner om, at det næppe gør den store forskel, om man lægger sig fast på enten det ene eller det andet. Men hver gang der foretages sådanne ændringer, skal der bruges kræfter på at få det nye til at virke; kræfter, som i stedet og bedre kunne være brugt på at få det, der har været gældende, konsolideret og gjort til varig praksis. En blandt flere grunde til den finske læreruddannelses succes og internationale anerkendelse er antagelig, at den ikke er blevet udsat for hyppige forandringer. Hverken større strukturelle forandringer eller mindre måske i virkeligheden ubetydelige, men omstillingskrævende justeringer (Hansén et al., 2020, s. 69).

Udviklingsgruppen foreslår for eksempel, at den modulstruktur, der indførtes med 2012-reformen, afskaffes og erstattes af en fag- og semesterstruktur. Det vil sige til noget nær den tidligere uddannelsesstruktur. Ændringsforslaget begrundes i, at uddannelsen er delt op i alt for mange moduler, hvilket har voldt (forudsigelige?) problemer med sammenhæng og progression, mange opstarter og afslutninger og mange godkendelser eller prøver. Ifølge bekendtgørelsen skal læreruddannelsens moduler være på 10-20 ECTS-point, men forud for reformens ikrafttræden i 2013 besluttede professionshøjskolerne sig for en modulstørrelse på 10 ECTS-point – altså den mindst mulige modulstørrelse med flest mulige moduler og flest mulige prøver. Det betyder, at et undervisningsfag på 40 ECTS-point deles op i fire moduler. Allerede dengang blev denne beslutning mødt med skepsis, og den har da også vist sig uhensigtsmæssig.

Problemstillingen var dog kendt før indførelsen af moduler. Før da, hvor læreruddannelsen var struktureret ud fra fag, gik kontroversen på, om et linjefag skulle ”smøres tyndt ud” over flere årgange eller læses

på en enkelt eller to årgange. Vedtog man det ene, blev det andet foreslået i den næstfølgende reform. Det samme gælder for antallet af mål i hvert modul. Udviklingsgruppen foreslår færre mål. Den foreslår ikke færre moduler og dermed færre mål.

Udviklingsgruppen foreslår ikke alene, at antallet af mål mindskes, den foreslår også, at de nugældende færdigheds- og vidensmål ændres til indholdsområder og (færdigheds)mål eller med andre ord en tilbagevenden til den forudgående læreruddannelses mål og CKF-strukturering. Udviklingsgruppen foreslår også, at der indføres pensum i læreruddannelsen i form af eksamensredegørelser med litteraturopgivelse, hvilket er en tilbagevenden til endnu tidligere bestemmelser.

Med 2012-reformen blev praktik opdelt i tre moduler på i alt 30 ECTS-point med en prøve efter hvert modul. Som noget nyt skulle disse prøver ikke kun bedømmes af en praktiklærer, men også af en læreruddanner, hvilket blev set som en styrkelse af praktikken. Udviklingsgruppen foreslår, at praktikken udvides til 40 ECTS-point med én stor professionsprøve efter 4. år. Man hører allerede næste evalueringens indvendinger: Hvordan prøve noget, den lærerstuderende har beskæftiget sig med for flere år siden?

Når det gælder praktikkens omfang, så er forskningen klar: Det er ikke praktikkens omfang (ud over et vist omfang), der tæller. En udvidelse til 40 ECTS-point, der gør det muligt at gennemføre praktik af 10 ECTS-points varighed på alle uddannelsens årgange, giver bestemt mening. Men ellers betoner forskning som vist, at det er praktikkens kvalitet, der tæller. Bortset fra nogle overvejelser over uddannelsesskoler, siger Udviklingsgruppen ikke meget om, hvordan kvaliteten af praktikken kan styrkes – til trods for at både dansk og international forskning og internationale erfaringer har meget at sige om, hvordan det kan gøres.

Udviklingsgruppens bestræbelser på at øge søgningen til læreruddannelsen og på at fastholde de studerende efter optag markerer endnu et brud med en mere end halvtredsårig bestræbelse på at udvikle læreruddannelsen til et studium. Det er en bestræbelse, der blev indledt med 1966-loven, der gjorde seminarister til lærerstuderende og afskaffede

mødepligt. Udviklingsgruppen foreslår, at mødepligt opretholdes på 1. årgang, men at den suppleres med møderegistrering på de øvrige årgange. Udviklingsgruppen foreslår også, at det genindføres, at de studerende går på stamhold med faste underviser teams. Det vil, hævder Udviklingsgruppen, resultere i bedre trivsel og i engagement i sociale og kulturelle arrangementer ved uddannelsesstederne og aktiviteter uden for undervisningen.

Udviklingsgruppen retter blikket bagud til en – måske romantisk – forestilling om en svunden tids glade og muntre seminarieliv. Forslagene giver mindelser om en kultur, der tidligere fandtes ved seminarierne, indtil begyndelsen af 1970'erne. Med den stigende velstand i samfundet, som slog igennem i 1970'erne, fik mange lærerstuderende bil og begyndte at pendle fra de større byer til seminarierne i de mindre, hvorefter det sociale og kulturelle liv uden for undervisningen døde hen, ligesom det også blev tilfældet for forretninger, boghandlere og kollegier. De studerendes fremmøde begrænsede sig (i bedste fald) til de stadig færre undervisningstimer, de blev tilbudt.

Udviklingsgruppens udspil finder ikke inspiration i udblik til hverken dansk eller international forskning eller internationale læreruddannelsesmodeller og -erfaringer. ”Nytænkningen” lukker sig om sig selv uden at tage hensyn til de ambitioner, som ellers har kendetegnet de seneste 25-30 års evalueringer og reformer af læreruddannelsen. Generelt er der tale om forslag, som forholder sig indadvendt til den nuværende læreruddannelse.

Kandidatuddannelse

Tendensen i læreruddannelsesudvikling er over de seneste 25-30 år gået i retning af femårige, forskningsbaserede kandidatuddannelser. Det er læreruddannelser, der er kendetegnet ved, at læreruddannerne er aktive forskere, og ved at uddannelsens indhold er funderet i den nyeste viden fra forskning og udvikling. Sådanne uddannelser er i dag blevet den nye ”guldstandard” i nordisk læreruddannelse (Elstad, 2020, s. 38), og

det har været en gentaget anbefaling i periodens mange evalueringer af de nordiske læreruddannelser. Dog med undtagelse af i Finland, som allerede for 50 år siden besluttede at udbyde læreruddannelsen ved landets universiteter som en kandidatuddannelse (mastergradseksamen) (Hansén et al., 2020). Sverige implementerede i 2007 Bolognastrukturen for højere uddannelse, så grundskolelærere (1-6) og faglærere (7-9) siden da uddannes til kandidatniveau ved universiteter og højskoler (Åstrand, 2020). Ligeledes som en tilpasning til Bolognaprocessen gjorde Island læreruddannelsen til en kandidatuddannelse ved landets universiteter i 2008 (Sigurðsson et al., 2020). I 2014 vedtog den norske regering, at læreruddannelsen i Norge skulle gives på masterniveau (kandidatniveau), og fra 2017 fandt det første optag til denne femårige uddannelse sted ved læreruddannelsesinstitutionerne (Skagen & Elstad, 2020).

Den finske læreruddannelsesmodel har tydeligvis fungeret som inspiration for udviklingen af de øvrige nordiske landes modeller, der i dag alle bortset fra den danske er kandidatuddannelser. Hvor det i mange år var Finland, der stod alene med en forskningsbaseret læreruddannelse, så er det i dag Danmark, der står alene uden, hvilket i øvrigt kun er tilfældet for få udviklede lande.

Sammenfatning

Rammesætningen af læreruddannelsen er ikke bare i Danmark, men også i de øvrige nordiske lande bortset fra Finland ændret igen og igen. I det seneste kvarte århundrede har den ene reform afløst den anden. Igen og igen er tilfredsheden med en reform udeblevet; overvejende fordi reformens intentioner ikke er blevet indfriet i læreruddannelsens praksis, i implementeringen. Til trods for de hyppige reformer har der været kontinuitet i evalueringernes påpejning af behovet for forskningsbaseret af læreruddannelsen og for en forskningsinformeret undervisning. Sammen med internationale organisationers bestræbelser har det resulteret i, at alle nordiske lande bortset fra Danmark i dag

har forskningsbaserede læreruddannelser på kandidatniveau.

I Danmark har de to seneste regeringer nedsat grupper til at foreslå læreruddannelsens fremtidige vej. De to grupper afspejler de to udviklingstendenser, som har været forfulgt i udviklingen af læreruddannelsen, nemlig en tendens i retning af forskningsbaserede uddannelser og en tendens i retning af praksisrelevante uddannelser. Selvom disse to tendenser ikke modsiger hinanden, så fremstilles de næsten sådan: Kommissionen om fremtidens læreruddannelse, som VLAK-regeringen nedsatte i 2019, betoner forskningstendensen i de spørgsmål, den forventes at behandle, mens forskningstendensen stort set er fraværende i Udviklingsgruppens notater med uddybning af forslag til en nytænkt læreruddannelse, som er udarbejdet af den Udviklingsgruppe, S-regeringen nedsatte i 2020. Forskning i praksisrelevante problemstillinger og praksisrelateret forskningsviden er ikke udtryk for en akademisering af læreruddannelsen, men for en styrkelse af praksis gennem forskningsinformerethed.

Referencer

- Aðalsteinsdóttir, K. (2006). Læreruddanningen på Island – udvikling og reformer. I K. Skagen (red.), *Lærerruddannelsen i Norden*, 51-69. Unge Pædagoger, HøyskoleForlaget, HLS Förlag.
- Anderson, J.R., Reder, L.M. & Simon, H.A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher* (May), 5-11.
- Askling, B. (2006). En förnyad lärarutbildning. *Uniped. Tidskrift för universitets- och høyskolepedagogikk*, 29(2), 16-27.
- Ball, D.L., Thames, M.H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey and Company.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Michael, N. & Tsai, Y.-M. (2010). Teacher's mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Education Research Journal*, 47(1), 133-180.
- Bjerg, H., Kjeldsen, L., Wurr, C. & Rønn, C. (2003). *Notat om de lærerstuderende på årgang 2002*.
- Björklund, J. & Fahlén, Å. (2018). Högre krav och mer metodik i lärarutbildningen. "Högre krav och mer metodik i lärarutbildningen" – Liberalerna.
- Bloom, A. (1991). *Historien om Vestens intellektuelle forfald*. Gyldendal.
- Boyle-Baise, M. & McIntyre, D.J. (2008). What kind of experience? Preparing teachers in PDS or community settings. I M. Cochran-Smith, S. Feimna-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (red.), *Handbook of Research on Teacher Education* (3 ed.), 307-329. Routledge.
- Böwadt, P.R. (2021). *En mere praksisnær lærerruddannelse? Udkast til en forskningsoversigt*. Københavns Professionshøjskole. https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/112983619/En_mere_praksisn_r_l_reruddannelse.pdf.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K.M. (red.). (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. AERA.

- Danske Professionshøjskoler. (2015). *Evaluering af optagelsessamtalerne på læreruddannelsen – optaget 2015*. Styrelsen for Videregående Uddannelser. <https://ufm.dk/publikationer/2016/filer/rapport-evaluering-af-optagelsessamtalerne-pa-laererruddannelsen-optaget-2015.pdf>.
- Danske Professionshøjskoler. (u.å. (2019)). *Fakta om læreruddannelsen*. <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2019/06/Fakta-om-l%C3%A6rerruddannelsen.pdf>.
- Darling-Hammond, L. (1988). Policy and professionalism. I A. Lieberman (red.), *Building a professional culture in schools*, 55-77. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analyses Archives*, 8(1). <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, L.A., Hammerness, K., Low, E.L., McIntyre, A., Sato, M. & Zeichner, K.M. (2017). *Empowered Educators. How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. Josey-Bass.
- Darling-Hammond, L. & Youngs, P. (2002). Defining “Highly Qualified Teachers”: What Does “Scientifically-Based Research” Actually Tell Us? *Educational Researcher*, 31(9).
- Dunst, C.J., Hamby, D.W., Howse, R.B., Wilkie, H. & Annas, K. (2020). Research synthesis of meta-analyses of preservice teacher preparation practices in Higher Education. *Higher Education Studies*, 10(1), 29-47.
- Easton, D. (1965). *A Systems Analysis of Political Life*. Wiley.
- Einsiedler, W. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Litteraturüberblick. I F.E. Weinert & A. Helmke (red.), *Entwicklung im Grundschulalter*, 225-240. Beltz.
- Elstad, E. (2020). Lærerutdanning i nordiske land. I E. Elstad (red.), *Lærerutdanning i nordiske land*, 17-66. Universitetsforlaget.
- European Commission. (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Directorate-General for Education and Culture. Hentet 20.06.2022 fra http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture.
- European Commission. (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf.
- European Commission. (2010). Education and Training 2020 programme. Cluster ‘Teachers and Trainers’. Report of a Peer Learning Activity in Reykjavik, Iceland 21-24 June 2010. ‘The Profession of Teacher Educator in Europe’.
- European Commission. (2013). *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes*. European Commission. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf.

- European Commission. (2014). *Conference: "Education: Policy support for Teacher Educators"*. http://ec.europa.eu/education/events/2012/educator_en.htm.
- EVA. (2002). *Undervisning i pædagogik. I pædagoguddannelsen og læreruddannelsen*. Danmarks Evaluerings Institut. *Undervisning_i_pdagogik.pdf*.
- EVA. (2003). *Læreruddannelsen*. Danmarks Evalueringsinstitut. *Laereruddannelsen.pdf*.
- EVA. (2017). *Effekten af optagelsessamtaler på læreruddannelsen*. EVA. <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/faerre-studerende-falder-efter-indfoerelsen-optagelsessamtaler-paa>.
- EVA. (2020). *At lære at lære. Perspektiver fra seks uddannelsesforskere*. EVA. <https://www.eva.dk/grundskole/laere-laere>.
- Fadel, C., Bialik, M. & Trilling, B. (2015). *Four-Dimensional Education*. The Center for Curriculum Redesign.
- Fadel, C., Bialik, M. & Trilling, B. (2017). *Fire-dimensional Uddannelse*. Dafolo.
- Finne, H., Mordal, S. & Stene, T.M. (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. SINTEF. http://ivu.sintef.no/dok/sintef_1127901.pdf.
- Finnish Institute for Educational Research, U. o. J. (2009). *Teacher Education Curricula in the EU*. Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä. <http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teacherreport.pdf>.
- Folketinget. (2020). Forslag til folketingsbeslutning om etablering af privat læreruddannelse. Beslutningsforslag B 111. https://www.ft.dk/ripdf/samling/20201/beslutningsforslag/b111/20201_b111_som_fremset.pdf.
- Forsknings- og Innovationsstyrelsen. (2021). *Optagelsen 2021, Overblik*. Forsknings- og Innovationsstyrelsen. <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/sogning-og-optag-pa-videregaende-uddannelser/2021/samlede-notater-1-7-2021.pdf>.
- Forum for Koordination af Uddannelsesforskning. (u.å. (2016)). *Viden i spil i folkeskolens praksis*. Uddannelses- og Forskningsministeriet. <https://ufm.dk/publikationer/2016/viden-i-spil-i-folkeskolens-praksis-anbefalinger-til-universiteter-professionshøjskoler-og-sektorforskningsinstitutioner>.
- Fuhrmann, M. (2002). *Bildung. Europas kulturelle Identitet*. Reclam.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2016). *Coherence. The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Ontario Principal Council. Corwin.
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Deep Learning. Engage the World Change the World*. Corwin.
- Følgegruppen for ny læreruddannelse. (2012). *Deregulering og internationalisering*. Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser. *untitled (ufm.dk)*.

- Hansén, S.-E., Lavonen, J., Sjöberg, J., Aspfors, J. & Wikman, T. (2020). Spänningsmönster i finländsk lärarutbildning – rekrytering, reform, relevans. I E. Elstad (red.), *Lærerutdanning i nordiske land*, 69-89. Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet: Diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisning* (J.P. Christiansen, overs.; J. Rasmussen, red.). Dafolo.
- Holm-Larsen, S. & Kirstein, S. (2019). *Husker du vor skoletid – at gå i Øvelsesskolen i Jonstrup*. Forlaget Jonstrupsamlingens venner og forfatterne.
- Hovgaard, S. (2020). Mere praktik i læreruddannelsen – hvordan? *Folkeskolen*. <https://www.folkeskolen.dk/1854701/mere-praktik-i-laereruddannelsen-hvordan>.
- Humboldt, W.v. (1969 (1809)). Der Königsberger und der Litauische Schulplan. I A. Flitner & K. Giel (red.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen* (2. ud., vol. 4), 168-195. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Högskoleverket. (2005). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Högskoleverket. http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800089184/0517R_1b.pdf.
- Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. (2012). The professional agency of teacher educators amid academic discourses. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 38(1), 83-102.
- Haarder, B. (1987, 29. juli). Kronik. *Dagbladet Information*.
- Jacobsen, B. (1989). *Fungerer læreruddannelsen? En undersøgelse af 1966-læreruddannelsen, belyst ud fra den uddannede folkeskolelærers situation*. Undervisningsministeriet.
- Jensen, J.P. (1978). Skårup Statsseminarium 1953-1978. I J.P. Jensen (red.), *Skårup Statsseminarium 1803-1978*. Skårup Statsseminarium.
- Jørgensen, C. (2021). Halvdelen af de optagne på læreruddannelsen opfylder ikke karakterkravet. *Folkeskolen.dk*. <https://www.folkeskolen.dk/1863009/halvdelen-af-de-optagne-paa-laereruddannelsen-opfylder-ikke-karakterkravet>.
- Kampmann, T. (1991). *Kun spiren frisk og grøn... Læreruddannelse 1945-1991*. Odense Universitetsforlag.
- Klafki, W. (2001 (1985)). Grundtræk af et almindelseskoncept. I centrum: Tidstypiske nøgleproblemer (B. Christensen, overs.). I *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*, 59-100. Forlaget Klim.
- Klafki, W. (2001(1985)). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* (B. Christensen, overs.). KLIM.

- Klette, K., Carlgren, I., Rasmussen, J. & Simola, H. (red.). (2002). *Restructuring Nordic Teachers: Analyses of Interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian Teachers* (Vol. 2). University of Oslo, Institute of Educational Research.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education* (22), 1020-1041.
- Krokkfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R. & Kansanen, P. (2011). Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching Education* 22(1), 1-13.
- Kurtz, T. (2002). *Berufssoziologie*. Transcript.
- Laurson, P.F. & Rasmussen, J. (2014). Professioner. I J. Rasmussen & H. Dorf (red.), *Pædagogisk Sociologi: En grundbog*. Hans Reitzel.
- Liu, W.C. (2017). The teaching profession and teacher education. I O.S. Tan, E.L. Low & D. Hung (red.), *Lee Kuan Yew's educational legacy: The challenges of success*. Springer.
- Luhmann, N. (1993 (1981)). Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Sozialwissenschaften. I N. Luhmann (red.), *Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organization* (Vol. 3), 321-334. Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1988 (1979)). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* (2. udg.). Suhrkamp.
- Lundgren, U.P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pædagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 31-41.
- Lunenberg, M. & Korthagen, F.A.J. (2005). Breaking the didactic circle: A study on some aspects of the promotion of student-directed learning by teachers and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 1-22.
- Lyall, Tyson W. (2020). Venstre og DF kritiserer: Forkert at udvikle læreruddannelsen uden universiteterne. *Altinget*. <https://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/venstre-og-df-kritiserer-forkert-at-udvikle-laererruddannelsen-uden-universiteterne>.
- Madsen, L. & Jensen, E. (2020). Lærerruddannelsen i Danmark. I E. Elstad (red.), *Læreruddanning i nordiske land*, 139-156. Universitetsforlaget.
- Munthe, E. & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17-24.
- National Institute of Education. (2009). *TE21: A teacher education model for the 21st century*. National Institute of Education.
- Nazeer-Ikeda, R.Z. (2021). *Internationalization of Teacher Education and Nation State. Rethinking Nationalization in Singapore*. Routledge.

- Nielsen, M. (1993). De nye studieordninger i den danske læreruddannelse set i et dannelseperspektiv. I K. Schnack (red.), *Læreruddannelsens didaktik 1*, 91-115. Danmarks Lærerhøjskole.
- Niemi, H. (2006). Den finska forskningsorienterede lærarutbildningen – riktlinjer för utvecklingen från 1970-tallet till Bologna-processen. I K. Skagen (red.), *Læreruddannelsen i Norden*, 33-50. Unge Pædagoger, HøyskoleForlaget, HLS Förlag.
- NIRAS konsulenterne. (2009). *Søgning til læreruddannelsen. Analyse af bagvedliggende årsager til den faldende søgning*. NIRAS.
- NOKUT. (2005). *Evaluering av allmennlærerutdanningen. Midtveistrapport fra eksternt komité*. NOKUT. Hentet 2.02.2022 fra <http://nokut.no/sw7109.asp>.
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*. NOKUT. http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/SK/alueva/ALUEVA_Hovedrapport.pdf.
- Nordic Council of Ministers. (2009). *Comparative study of Nordic teacher-training programmes*. Nordic Council of Ministers. <http://www.norden.org/da/publikationer/publikationer/2009-520>.
- Nordisk Ministerråd. (2010). *Rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser*. Nordic Council of Ministers. <http://www.norden.org/en/publications/publications/2010-533>.
- Norges Offentlige Udredninger NOU. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000ddpdfs.pdf>.
- OECD. (2003). *New Challenges for Educational Research*. OECD.
- OECD. (2014). *Lessons from PISA for Korea. Strong performers in education*. OECD.
- OECD. (2019a). OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Attitudes and values for 2030. http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/attitudes-and-values/Attitudes_and_Values_for_2030_concept_note.pdf.
- OECD. (2019b). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
- Rasmussen, J. (1986). Dannelsestraditionen – kriterium for anvendelse af informationsteknologi? *Nordisk Pædagogik* (3).
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksiivt moderne. Politik, profession, pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, J. (2006). Læreruddannelse i Danmark. *Uniped*, 29(2), 28-40.

- Rasmussen, J. (2008a). Nordic Teacher Education Programs in a Period of Transition: The End of a Well-established and Long Tradition of 'Seminarium'-based Education?. I P. Zgaga & B. Hudson (red.), *Teacher Education Policy in Europe (working title)*. University of Ljubljana.
- Rasmussen, J. (2008b, 21.-23.02.). Nordic teacher education programs in a period of transition: The end of a well established and long-lasting tradition of seminarium-based education? Teacher Education Policy in Europe (TEPE) Conference, University of Ljubljana.
- Rasmussen, J. (2017). Konstruktivistisk didaktik. I P.F. Laursen & H.J. Kristensen (red.), *Didaktikhåndbogen. Teorier og temaer*, 69-85. Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, J., Pedersen, E.F. & Stafseth, V.T. (2015). *Læreruddannerkompetencer. En undersøgelse af danske læreruddannes kompetencer og behov for kompetenceudvikling*. DPU – Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse. <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Aktuelt/Laereruddannerkompetencer.pdf>.
- Rasmussen, J. & Bayer, M. (2014). Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 798-818.
- Rasmussen, J., Rasch-Christensen, A., Molbæk, M., Kristensen, R.M., Reimer, D. & Smith, E. (2019). *Undervisning med Fælles Mål i dansk og matematik. Et overvejende kvalitativt mixed methods-studie (2. runde)*. Undervisningsministeriet og Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU).
- Ravn, K. (2020). Nu starter arbejdet med at ændre læreruddannelsen. *Folkeskolen.dk*. <https://www.folkeskolen.dk/1859566/nu-starter-arbejdet-med-at-aendre-laereruddannelsen>.
- Regeringen. (2012). Aftaletekst. Reform af læreruddannelsen. <http://docplayer.dk/6547964-Regeringen-har-indgaaet-en-aftale-med-venstre-konservative-og-dansk-folkeparti-om-en-ny-laereruddannelse.html>.
- Regeringen. (2021). *Danmark kan mere 1. Ti fremskridt til debat*. Statsministeriet. <https://www.regeringen.dk/aktuelt/publikationer-og-aftaletekster/danmark-kan-mere-ti-fremskridt-til-debat/>.
- Riisager, M. (2020). *Selvbyggerbørn. Hvordan vi overlod en generation til at opdrage sig selv*. Kristeligt Dagblads Forlag.
- Ritzau. (2013). "Ubegribeligt at Bondo fraråder unge at blive lærere". *Kristeligt Dagblad*. <https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/ubegribeligt-bondo-frar%C3%A5der-unge-blive-1%C3%A6rere>.
- Rousseau, J.-J. (1962). *Emile eller om opdragelsen* (K.D. Spanggaard, overs.; bind 1). Borgens Forlag.
- Rømer, T.A., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.). (2011). *Uren Pædagogik*. Klim.

- Schleicher, A. (2017). Prolog: Hvorfor er det så vigtigt at nytænke, *hvad* uddannelse egentlig går ud på. I C. Fadel, M. Bialik & B. Trilling (red.), *Fire-dimensional uddannelse*, 15-17. Dafolo.
- Schleicher, A. (2018). *World Class. How to build a 21st-Century School System*. OECD.
- Schröder, C. (2019). Færre vil være lærer. *Folkeskolen.dk*. <https://www.folkeskolen.dk/700800/faerre-vil-vaere-laerer>.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand. Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 32(2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Reviews* (57), 1-22.
- Sigurðsson, B., Halla, J., Jóhannsdóttir, P. & Björnsdóttir, A. (2020). Grundskollærarutbildningen i Island. I C. Elbro (red.), *Lærerutdanning i nordiske land*, 157-176. Universitetsforlaget.
- Skagen, K. (2006). Norsk allmennlærerutdanning i forandring. I K. Skagen (red.), *Læreruddannelsen i Norden*, 71-89. Unge Pædagoger, HøyskoleForlaget, HLS Förlag.
- Skagen, K. & Elstad, E. (2020). Lærerutdanningen i Norge. I E. Elstad (red.), *Lærerutdanning i nordiske land*. Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2005). Teacher educators' expertise: what do novice teachers and teacher educators say? *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 177-192.
- Stovgaard, M. (2017). *Mening med målorienteret undervisning i udskolingen? et mixed methods-studie af målorienteringer i skolen*. DPU, Aarhus Universitet.
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse. (2018). *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen. Ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013*. Styrelsen for Forskning og Uddannelse. https://ufm.dk/publikationer/2019/filer/endelig-rapport_evaluering-af-laereruddannelsen.pdf.
- Swennen, A. & White, E. (red.). (2021). *Being a Teacher Educator. Research-informed Methods for Improving Practice*. Routledge.
- Syddansk Universitet. (2022). *SDU: Verdensmål*. Hentet 19.01.2022 fra <https://www.sdu.dk/da/voresverdensmaal>.
- Tack, H. & Vanderlinde, R. (2014). Teacher Educators' professional development: Towards a Typology of Teacher Educators' Researcherly Disposition. *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 297-315.
- Tatto, M.T. (2015). The role of research in the policy and practice of quality teacher education: an international review. *Oxford Review of Education*, 41(2), 171-201
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Reclam.
- Thingholm, H.B. (2015). *Didaktiske læremidler som kobling mellem teori og praksis i læreruddannelsen?* Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Imprimerie Nouvelle Gonnet http://www.orientation94.org/uploaded/MakalatPdf/Manchurat/EdPractices_18.pdf.
- Trapp, E.C. (1977 (1779)). *Versuch einer Pädagogik: mit Trapps hallischer Antrittsvorlesung Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studiren*. Ferdinand Schöningh.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills. Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Tryggvason, M.T. (2009). Why Is Finnish Teacher Education Successful? Some Goals Finnish Teacher Educators Have for Their Teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 369-382.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (1985). Bekendtgørelse af Lov om uddannelse af lærere til folkeskolen LBK nr 334 af 04/07/1985. <https://www.retsinformation.dk/eli/Lta/1985/334>.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2013). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen* <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=145748>.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2020a). Kommissorium for Kommission om fremtidens læreruddannelse. <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2019/kommissorium-for-kommission-om-fremtidens-lareruddannelse>.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2020b). Læreruddannelsen skal tættere på praksis. <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2020/lareruddannelsen-skal-taettere-pa-praksis>.
- Uddannelses- og Forskningsstyrelsen. (2022). *Optagelsen 2022. Overblik*. Uddannelses- og Forskningsstyrelsen. <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/sogning-og-optag-pa-videregaende-uddannelser/2022/notat-1-overblik.pdf>.
- Udviklingsgruppen. (2021). *Udviklingsgruppens notater med uddybning af forslag til en nytænkt læreruddannelse*. Uddannelses- og Forskningsministeriet. <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2021/11/Udviklingsgruppens-notater-final.pdf>.
- Undervisningsministeriet. (1988). *Pejling og perspektiv*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (2004). *Pædagoguddannelsen og læreruddannelsen. Redegørelse til Folketinget*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (2005). *Lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Undervisningsministeriet. Forslag til Lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (retsinformation.dk).

- Vanassche, E. & Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education*, 44, 117-127.
- Vestager, M. (2000). *Værdier i virkeligheden*. Undervisningsministeren.
- Walker, D. F. & Soltis, J.F. (1997). *Curriculum and Aims* (3. udg.). Teachers College Press.
- Wayne, A.J. & Youngs, P. (2003). Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89-122.
- Weinert, F.E., Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1990). Unterrichtsexpertise – ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwei theoretischen Paradigmen. I L.M. Alisch, J. Baumert & K. Beck, (red.), *Professionswissen und Professionalisierung: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft* (Vol. 28), 173-206. Copy-Center Colmsee.
- Werler, T. (2008). Teaching on teachers teaching. On teacher education's topology. I *Teacher Education Policy in Europe (TEPE) Network*. University of Slovenia.
- Åstrand, B. (2020). Svensk lärarutbildning – en akademisk professionsutbildning med föhinder. I E. Elstad (red.), *Lærerdanning i nordiske land*, 90-119. Universitetsforlaget.

Viden om læreruddannelsen

© forfatteren og Aarhus Universitetsforlag 2022

Design, tilrettelægning og sats: Carl-H.K. Zakrisson

Bogen er sat med Myriad og Arno

Published in Denmark 2022

ISBN 978 87 7597 003 2

ISSN 2446 385x

Empirisk skole- og dagtilbudsforskning

NCS #8

Jens Rasmussen, professor emeritus, DPU, Aarhus Universitet



Aarhus Universitetsforlag

Finlandsgade 29

8200 Aarhus N

www.unipress.dk



Nationalt Center for Skoleforskning

DPU, Aarhus Universitet

Niels Juelsgade 84

8200 Aarhus N

www.ncs.au.dk



FAGFÆLLE-
BEDØMT



Læreruddannelsen er ryggraden i det danske uddannelses-system, og det er almindeligt kendt, at dygtige lærere er vigtige for samfundet. Måske er det også derfor, så mange har en mening om uddannelsen, og den så ofte har været udsat for reformer. Alligevel er det slående, at forslag til ændringer sjældent tager afsæt i forskning og evalueringer. Det vil *Viden om læreruddannelsen* være med til at råde bod på.

I bogen kortlægger professor i pædagogik og uddannelse Jens Rasmussen den solide viden, som politikere og fagprofessionelle bør tage i betragtning, når de ønsker at udvikle uddannelsen. Det har nemlig afgørende betydning, hvis kommende lærere skal rustes til at give eleverne det bedst mulige og mest relevante udbytte af deres skolegang.

