



**AGORA nr. 4 – 2004**

**ISSN: 1603-3280 AGORA**

## **Indhold**

Leder: Læreruddannelsen skal revideres igen igen igen

### **Tema: Læreruddannelser i Norden set i et professionsperspektiv**

Jens Chr. Jacobsen & Jørgen Thorslund

- The basic characteristics of the Finnish teacher education  
*Pertti Kansanen*
- Den nya lärarutbildningen i Sverige – beskrivning och några kritiska kommentarer  
*Göran Brant*
- Barn, fag, verden og fremtiden - et blikk på den norske lærerutdanningen  
*Nils Rune Birkeland, Arvid Hansen og Birte Simonsen*
- Er danske læreres professionsstatus holdbar?  
*Per Fibæk Laursen*
- Komparativ analyse af nyuddannede læreres kompetence i arbejdet  
*Jan Christensen, Anne Birgitte Scharff Jansen,  
Pierre Oskjær Johnsen og Teddy Voss*

### **Boganmeldelser**

- *Herløv Petersen og Hermansen (red): Ledelse af skoler og pædagogiske institutioner – er det management.* Klim, Aarhus 2003
- *Carola Aili, Håkan Persson og Kerstin Persson: Mentorskap. At organisere skolens møde med nye lärara.* Studentlitteratur, Lund 2003
- *Gunilla O. Wahlström: "Kirre – en bog om at møde, drage omsorg for og opdrage et tidligt skadet barn".* Kroghs Forlag. 2003
- *Bayer og Brinkkjær: Professionslæring I praksis.* DPU Forlag 2003

### **Redaktionelt**



## Leder

### Læreruddannelsen skal revideres igen igen igen

*”For regeringen er det afgørende, at læreruddannelsen er i overensstemmelse med de kvalifikationskrav, fremtidens folkeskole stiller til fremtidens lærere. Intentionerne i folkeskoleaftalen kan kun realiseres fuldt ud, hvis lærerne er rustet hertil og er i stand til at møde de nye udfordringer, folkeskolen til stadighed byder på.”*

Undervisningsministerens redegørelse til Folketinget. Marts 2003

En klar vision... men holder den for minusprøven? Hvem er uenig i et udsagn om at lærerne skal kunne løfte den opgave, som fremtidens skole rummer. Det er vist længe siden at nogen ville argumentere for at læreruddannelsen skulle baseres alene på dannelse af det hele menneske. Nye lærere skal være kompetente som professionelle, så de kan udvikle fremtidens skole og ikke blot kunne reagere på dagens tilfældige presseoverskrift om, hvad det nu er forældrene har glemt at klare med deres børn.

Ulla Tørnæs har i marts 2004 offentliggjort en redegørelse til Folketinget, der lægger op til at gennemføre reformer af både lærer- og pædagoguddannelserne. Pædagoguddannelsen har mere end 13 år på bagen, og der er bred tilslutning til at iværksætte en reform. Læreruddannelsen er imidlertid ændret både i 1991 og i 1997. Faktisk er den seneste ændring så ny, at kun 2 årgange er uddannet og vi ved derfor kun ganske lidt om, hvordan uddannelsen faktisk modsvarer opgaverne i skolen. Redegørelsen er helt opmærksom på dette forhold, men ikke desto mindre foretages alle vurderinger af læreruddannelsens funktionalitet enten på basis af uddannelsesinterne vurderinger eller på grundlag af undersøgelser i folkeskolen, der alene vedrører lærere med de forgående læreruddannelser. Problemet med hurtige justeringer er, at de konstant vil halse bagud og næsten aldrig være baseret på dokumentation af, hvordan uddannelsen rent faktisk fungerer ift. de konkrete arbejdsopgaver. En sådan utålmodighed kan være kontraproduktiv ift. det velbegrundede ønske om fortsat at styrke professionsperspektivet i uddannelsen. Politikerne kan let undervurdere betydningen af den konkrete udviklingsproces, hvor en læreruddannelse fra uddannelsesbekendtgørelse transformeres til en uddannelsestænkning, som realiseres af seminarielærere i samarbejde med studerende. Hvis dette arbejde med at omsætte lovgivningen i praksis skal tages alvorligt, må det være uddannelsens betydning i praksis, der vurderes – altså hvordan fungerer de uddannede lærere – og ikke blot synspunkter på uddannelsens indre sammenhæng – eller skift i dagens overskrifter. Et eksempel: Læreruddannelsen har stort frafald for årgang 2001 og 2002. Det må vi gøre noget mere ved. Men er frafaldet reelt anderledes end for andre nyreviderede MVU uddannelser? Er det uddannelsen der udgør et problem? Eller er det blot senmodernitetens unge, der plukker på hylde 2, 3 og 6. En stor undersøgelse af frafaldet er i gang, men den kan politikerne åbenbart heller ikke vente på.

Sådan kan man let blive ved... os der arbejder med læreruddannelse ved jo bedst. Men måske er læreruddannelse for vigtig til at overlade til læreruddannere? Vi må (måske) acceptere nogle politiske dagsordener og i stedet søge at dokumentere og kvalificere de politiske beslutninger. Altså



blande os og stoppe med klynkeriet, selv om det kan være træls, når 6 års arbejde med realiseringen af læreruddannelsen af 1997 ikke får lov til at blive vurderet ift. om uddannelsen fungerer godt i forhold til en fremadrettet skole. Vi læreruddannere må blive mere proaktive og søge at påvirke gennem dokumentation af, hvad det faktisk er for et arbejde der udføres i læreruddannelsen, dokumentere hvordan nye lærere fungerer i skolen osv. Måske kan politikerne så blive klogere... og måske kan vi læreruddannere også lære et og andet.

Redegørelsen lægger vægt på at uddannelsen skal være professionsrettet, baseret på en faglighed med flere dimensioner med såvel fagdidaktiske som relationskompetencer til at løse opgaven i en rummelig skole i samarbejde med elever, forældre og andre professionelle. Dette er væsentligt og rummer en god mulighed for at videreudvikle styrkesider i den eksisterende uddannelse. Andre – mere klassiske videnskabsorienterede uddannelsesformer - kunne være valgt, hvor videnskabsfaget først studeres på et universitet og efterfølgende fyldes noget didaktik og psykologi oven på.

Reformen lægger op til et brud med enhedslæreren. Nu skal der kunne uddannes forskellige lærerprofiler. Ud over den velkendte *brede lærer* skal det også være muligt at uddanne sig som *fagområdelærer*, f.eks. inden for naturvidenskabelige fag, som *klassetrinlærer* f.eks. inden indskoling eller som *grundfagslærer* med omfattende kompetence i dansk og matematik.

Bruddet med enhedslærerprincippet har allerede udløst et ramaskrig. Enhedslæreren er hellig. Alle lærere kan undervise i alle fag på alle klassetrin.. eller kan de (gøre det ordentligt)? Som redegørelsen angiver fungerer næsten 30% af landets skoler som fødeskoler med elever op til 6. el 7. klassetrin. Der er faktisk mange gode erfaringer både med skolestrukturer og med interne opgavefordelinger, hvor det hellige princip er afskaffet til fordel for specialisering af lærere ift. særlige klassetrin.

Det er ikke enkelt at tilgodese mange konfliktende ønsker til en folkeskole, der ikke blot skal kunne rumme alle børn men også forventes at kunne løse næsten alle de samfundsmæssige opgaver, som familierne, medierne og moralisterne ikke kan placere andetsteds. Redegørelsen søger at balancere dette vanskelige forhold ved at halvere liniefag i det praktisk/kreative område, fjerne faget ”skolen i samfundet,” ved true med stramning/skærpelse/styrkelse/præcisering/ensartede regler osv. for alle de problemfelter, som mange andre uddannelser også bakser med samt ved at love en lille styrkelse af specialpædagogikken, som sikkert hverken rummer fugl el. fisk. Enhedslæreren er død, men det er læreren som alene skal håndtere alle de andre opgaver også. Det må være gennem kompetent teamsamarbejde med relevant specialisering baseret på såvel grunduddannelse som efteruddannelse at skolen fortsat skal kunne løfte sine opgaver. Grunduddannelsen kan ikke være rammen, hvor samtlige kompetencebehov skal rummes. Det kræver politisk mod at vælge fra!

Som sådan er rummer forslaget til læreruddannelse en række uløste problemer:

- Der savnes en stærkere kobling til pædagoguddannelsen – en meget central samarbejdspartner.
- Der savnes et præcist svar på håndteringen af overgangen fra studium til profession. En opgave som forblev uløst med uddannelsen af 1997. Selv om mange seminarier har forsøgt at fastholde studerende i kuvøsen med ekstra supervision efter eksamen.



- Deltagelsespligten er vanskelig. Studerende skal opbygge væsentlige samarbejdskompetencer ved at handle sammen med medstuderende og lærere. Hvorfor er det nu, at man ikke kan kræve tilstedeværelse af studerende i læreruddannelsen?
- Med overflytning af indholdet fra ”skolen i samfundet” til faget pædagogik risikerer den i forvejen svage fokus på skolens som organisation at forsvinde helt. Ledelsesforhold og organisation er allerede langt svagere placeret i læreruddannelsen end f.eks. i pædagog og sygeplejeuddannelsen.

Jørgen Thorslund



## Temapresentation Agora nr. 4

Redaktion: Jens Chr. Jacobsen, Videntcenterkonsulent ved Videntcenter for ledelses- og professionsudvikling og Jørgen Thorslund, udviklingschef. CVU Storkøbenhavn

### Læreruddannelser i Norden set i et professionsperspektiv

Læreruddannelsen til grundskolen i Danmark skal endnu engang reformeres, selv om de seneste reformer blev iværksat så sent som i 1997 og i 1991. [Evalueringsinstituttet](#) har i 2003 gennemført en evaluering af læreruddannelsen fra 1997 som anbefaler mindre justeringer. I forlængelse heraf samt af de såkaldte kernefagligheds grupper arbejde har den liberale undervisningsminister Ulla Tørnæs d. 23.marts 2004 fremlagt en redegørelse til Folketinget i marts 2004 med henblik på en reform.

Den politiske proces og dynamik er anderledes end den faglige. At dømme fra udmeldinger fra undervisningsministeren og folketingets øvrige partier er det muligt, at der kan skabes flertal for en reform. Opgaven for uddannelsessektoren og ikke mindst for CVUer er derfor at søge at kvalificere beslutningsgrundlaget.

Uddannelsesområdet er under meget hastig internationalisering. EU har med Bologna-erklæringen accelereret en proces, hvor internationalisering ikke blot betyder udveksling af studerende og lærere, men at selve udformningen af uddannelser sker i tæt dialog over landegrænser. Et perspektiv der også anskueliggøres med den udsendte redegørelse, der i et bilag sammenligner udformning af læreruddannelse i såvel de nordiske lande som Holland og Østrig. CVU Storkøbenhavn vil med dette nummer af [Agora](#) bidrage til det nordiske perspektiv på udformningen af læreruddannelsen, således at den ikke udformes alene ud fra interne og nationale seminariemæssige synsvinkler, men at der fastholdes et perspektiv på den fremtidige lærerprofession og uddannelsens betydning for elevers læring. Vi har derfor inviteret professionsforskere fra de 4 nordiske lande, Finland, Norge, Sverige og Danmark til at drøftelse tre aktuelle problemstillinger for udvikling af læreruddannelse i de respektive lande. Problemstillinger der er centrale for en læreruddannelsesreform i lyset af den nye ramme for professionsbacheloruddannelser i CVU:

- I hvilken udstrækning er uddannelsen af lærere til grundskolen professionsrettet?
- I hvilken udstrækning er uddannelsen forskningsbaseret/-tilknyttet ?
- I hvilken udstrækning er grunduddannelsen relateret til skoleudvikling.

Sideløbende med et nordisk perspektiv bør en læreruddannelse tage udgangspunkt i, hvilke kompetencer en lærer bør besidde. Vel at mærke morgendagens lærer og ikke alene hende, der løser dagens opgaver.



Den finske professor Pertti Kansanen ved universitetet i Helsinki karakteriserer den finske læreruddannelsen på følgende måde: Læreruddannelsen er akademisk og finder sted på alle 8 universiteter i Finland. Uddannelsen varer mellem 4½ og 5½ år, for lærere i børnehaveklassen dog kun 3 år. Basisindholdet i uddannelsen er almenpædagogik og der ud fra læses det, der på dansk hedder et linjefag som 'almindeligt' universitetsfag dog med særlig fokus på fagets didaktik. Den finske læreruddannelse har megen praktik, der som i Danmark foregår på særlige praktikskoler ud over hele landet. Uddannelsens er forskningsbaseret – den foregår på et universitet – og en hovedopgave i denne forskning er at forsøge at bygge bro mellem et teoretisk studie og en praktisk virkelighed.

I Sverige er læreruddannelsen ligeledes forskningsbaseret og også her udgør almenpædagogikken grundelementet i uddannelsen, dog således at pædagogikken og det dertil knyttede eksamensarbejde er fælles for flere af læreruddannelserne, eksempelvis arbejder kommende gymnasielærere og folkeskolelærere sammen i eksamensprojekterne. Göran Brante, adjunkt i pedagogik ved Högskolan i Kristianstad beskriver indgående de svenske diskussioner om forholdet mellem professionalisme og forskning i de reformer af læreruddannelsen, der er blevet gennemført de sidste 2 år. Den svenske læreruddannelsen indeholder tre hoveddele: En AU-del (allmän utbildningsområde) er samfundsvidenskabeligt funderet og tværfaglig og vedrører problemstillinger, der gælder på tværs af fag i skolen, i uddannelsen og i samfundets syn på skolen og på opdragelse. Desuden en 'Inriktningsspecifik utbildningsområde' der nærmest svarer til en linjefaglig baggrundsviden. Endelig et specialområde, hvor den studerende kan 'profilere' sin professionskompetence ved studier, der går ind i særlige områder, som den studerende har fattet særlig interesse for gennem uddannelsen.

Også i Norge er der bestræbelser på at gennemføre en enhedsuddannelse for lærere, der underviser børn fra 1. til det 13. skoleår, dvs. en læreruddannelse, der på væsentlige områder er fælles for gymnasielærere og grundskolelærere. De tre forskere ved Høgskolen i Agder Nils Rune Birkeland, Arvid Hansen og Birte Simonsen ser revisionen i 2003 af den norske læreruddannelse, som det første forsøg i uddannelsens historie på at lave en læreruddannelse, der er på forkant med udviklingen i samfundet og i skolen. Denne rammeplan, der bygger på eksisterende seks kompetenceområder, forsøger at forenkle disse ved i højere grad end tidligere kun at anbefale frem for at detailplanlægge uddannelsen. Nogle af kompetencerne er relativt nemme at begribe (didaktisk og faglig kompetence), andre er sværere indholdsmæssigt at fastlægge (ændrings- og udviklingskompetence, professionsetisk kompetence og socialkompetence). Grundlæggende skal den norske læreruddannelse tilgodese aspekter ved undervisning, forskning og faglig udviklingsarbejde, der er nødvendigt for gennemførelse og vurdering af undervisning, læring og opdragelse. I uddannelsen indgår praktikken som et væsentligt element (praksisopplæring). Målet er, at den studerende skal udvikle et 'realistisk' syn på lærergerningen gennem deltagelse. I lovgivningen hævdes det ydermere, at videnskabelig arbejds måde er et grundlag for studiet af skolen og af barnet, og at videnskaben udvikler kreative evner og er indenfor rækkevidde for alle. Inspirationen fra Bruner er tydelig. I Norge er det tilsyneladende mindre lovenes indhold, der betvivles, men snarere hvorvidt lovene implementeres på uddannelsesstederne, som politikerne havde tænkt det.



Professor Per Fibæk Laursen fra Danmarks Pædagogiske Universitet mener at det er rimeligt, at den læreruddannede har monopol på at arbejde som lærer, men han er kritisk overfor, om dette monopol kan opretholdes, hvis ikke læreruddannelsen i Danmark forbedres væsentlig. Der er tre udfordringer, som uddannelsen skal tage op. For det første skal der (gen)skabes en enhed mellem faglige, pædagogiske og praktiske kompetencer. Det gøres ved at seminarielærerne 'tager fagdidaktikken alvorligt' samt at de pædagogiske fag må opgive deres teoretiseren og i højere grad forholde sig til den virkelighed, som læreren i professionen står i ude på skolen. For det andet må lærerne blive bedre til at samarbejde med især pædagogerne i daginstitutionerne, så overgangen fra børnehave til skole lettes. Endelig må den studerende arbejde mere bevidst med sine personlige og menneskelige kompetencer.

### Kompetenceprofil i et europæisk perspektiv

Vi har søgt omkring efter yderligere inspiration og fundet et tankevækkende program, hvor en vigtig europæisk interessant har formuleret sit syn på "A teachers profile." En kompetenceprofil, som den måske bør tegne sig for europæiske lærere i en globaliseret verden. Vi synes at fremtidige forslag til udformning af en ny læreruddannelse måske bør overvejes i lyset af om de opbygger en sådan profil – eller i det mindste begrunde, hvorfor en sådan profil er irrelevant!

Afsenderen indgår som fast dialogpartner for OECD, i et igangværende projekt med "[Tiltrækning, udvikling og fastholdelse af kompetente lærere](#)" hvor lærerprofessionen og lærerarbejdet i grundskolen sammenlignes i 26 lande.

#### I. A teacher's profile:

Based on the scenario described, a **teacher's profile** might be:

- good academic knowledge and good pedagogical training
- demonstrating a commitment to his/her professional development by undertaking continuing training and professional courses
- highly motivated to get the best possible results from each pupil
- professional and objective in assessment of students
- having a basic attitude of high expectations of each pupil
- having a positive attitude towards continuous quality improvement and accountability
- ready to accept the agreed method and procedures of self evaluation and the principle of external assessment
- focusing on the objectives of learning (basic skills) rather than on the quantity of notions
- able to work in a team, willing to pass on best practices to colleagues, organizational skills
- willing to engage regularly in talks with students and families
- open to the world outside, knowledge of business and labour market
- ready to engage in partnerships with other stakeholders in the school environment
- able to work creatively with new educational technologies

En aktuel diskussion såvel i Danmark som i de lande vi plejer at sammenligne os med er, om lærerarbejdet er ved at blive afprofessionaliseret med de stadigt flere indholds krav, målkrav og eksterne evalueringer. Kompetenceprofilen peger ikke umiddelbart i retning af afprofessionalisering af lærerne gennem opbygning af centrale styresystemer. Tværtimod skal morgendagens lærere være



kompetente og have autonomi til at indgå i et forpligtende teamsamarbejde og samspil med elever, ledelse, forældre og eksterne samarbejdspartnere.

(NB: Kompetenceprofilen er udarbejdet af en europæisk arbejdsgiversammenslutning, der også omfatter Dansk Arbejdsgiverforening. ”Empowering the teacher profession and modernizing school management. An employer’s perspective. 2003”)

Læreruddannelsesreform på et informeret grundlag?

Et problem med de hurtige reformer af læreruddannelsen er, at man ikke når at få et dokumenteret vidensgrundlag på, i hvilken udstrækning den hidtidige uddannelse er hensigtsmæssigt udformet. Og her er en umiddelbar evaluering af selve læreruddannelsen jo utilstrækkelig – nytten af uddannelsen kan ikke blot måles på om studerende, seminarielærere, ledelse og censorer er tilfredse. Nyttens må vurderes ift. om uddannelsen kvalificerer i forhold til at løse opgaven som lærer i skolen. Den forrige reform af læreruddannelsen blev iværksat med tilsvarende hast i 1997, hvor den afløste en udformning fra 1991 – altså uden reel mulighed for at inddrage vurderinger af, hvordan de uddannede lærere faktisk kunne fungere i skolen. Med en 4-årig uddannelse nåede kun få at blive uddannet og de fik aldrig en chance for at vise deres værd i skolen, før læreruddannelsen igen var under ændring.

På Blaagaard seminarium – der er medstifter af CVU Stork – søgte vi at foregribe den nu igangsatte reform(hast) og iværksatte derfor et komparativt projekt i 1997, der sammenligner hvordan nyuddannede lærere fungerer i lærerarbejdet på tværs af to læreruddannelsesmodeller, henholdsvis årgang 97 – loven fra 1991 – og årgang 98 – loven fra 1997. Vi har hermed fornøjelsen at præsentere de første resultater fra denne undersøgelse gennemført af seminarielektorerne J. Christensen, A.B. Scharff Jansen, P.O. Johnsen og T. Voss.

Resultaterne af analysen kan forhåbentlig bidrage til at kvalificere det kommende reformarbejde, så det ikke blot baseres på synspunkter, men også på dokumenteret viden. CVU Stork søger at udfordre og udvikle lærerprofessionen og andre professioner til at fremme en praksis baseret på dokumentation og analyse, frem for alene at baseres på den kompetente udøvers intuitive handling. En sådan ambition må følgelig gøres gældende for CVUets egne uddannelser – og fremføres som opfordring til undervisningsministeriet, når en ny læreruddannelse søsættes.

Sluttelig anmeldes en række nye udgivelser – nogle i direkte forlængelse af ovenstående tema, andre af generel relevans for lærer- og pædagogområdet.

Tak til de mange bidragydere!

Jørgen Thorslund, Udviklingschef,



## The basic characteristics of the Finnish teacher education

Pertti Kansanen Professor of Education, Dept. of Teacher Education, University of Helsinki Finland  
[Pertti.Kansanen@helsinki.fi](mailto:Pertti.Kansanen@helsinki.fi)

Professor Pertti Kansanen ved universitetet i Helsinki karakteriserer den finske læreruddannelsen på følgende måde: Læreruddannelsen er akademisk og finder sted på alle 8 universiteter i Finland. Uddannelsen varer mellem 4½ og 5½ år, for lærere i børnehaveklassen dog kun 3 år. Basisindholdet i uddannelsen er almenpædagogik og der ud fra læses det, der på dansk hedder et linjefag som 'almindeligt' universitetsfag dog med særlig fokus på fagets didaktik. Den finske læreruddannelse har megen praktik, der som i Danmark foregår på særlige praktikskoler ud over hele landet. Uddannelsens er forskningsbaseret – den foregår på et universitet – og en hovedopgave i denne forskning er at forsøge at bygge bro mellem et teoretisk studie og en praktisk virkelighed.

### Introduction

The Finnish education system consists of the comprehensive school (9 years for the whole age group from the age of 7), secondary education (3 years of general education in the upper secondary school or 2-6 years of vocational education), higher education, and adult education. Voluntary preschool education is offered to 5-to-6-year old children.

Class teachers handle the lower stage, grades 1-6, and they are responsible for the whole age group and teach all the subjects. Subject teachers teach the upper stage of the comprehensive school, grades 7-9, or the upper secondary school and they usually teach one or two subjects. More than half of the pupils go on to the upper secondary school after completing the comprehensive school (3 years, age 16-18) and aim to take the matriculation examination. A little less than 40% go directly to different types and levels of vocational education.

### Overview of the education of teachers

All eight Finnish universities have teacher education programs mainly for class teachers and subject teachers, today also for kindergarten teachers. Programs of teachers for special education are concentrated on some larger universities as well as the programs for teachers of educational guidance. Teachers for home economics, handicraft (textile and technology) and physical education also have programs in some university whereas music and art teachers have their own institutes. All the teachers for the comprehensive school take a master's degree of 160 credits (4-5 years). Kindergarten teachers have a three-year program of 120 credits in the universities. There is also a Swedish-language university devoted to the needs of the Swedish-speaking population (about 6 % in Finland). It is responsible for the teacher education for Swedish-speaking schools. These schools and this teacher education programs are organized according to the same principles as in the Finnish-speaking community. Teacher education for vocational education and adult education is organized partly in the universities, vocational teacher education colleges and separate institutes.

A common core in the Finnish teacher education is the teacher's pedagogical studies, 35 credits, which are required from all kind of teachers; kindergarten teachers are an exception. This principle means that the teacher's pedagogical studies are valid in all kind of teacher's jobs in the



comprehensive school and in the upper secondary school as well as in vocational institutions and in adult education teaching. If e.g. the subject teachers want to move to a class teacher job, they must complete their studies that are distinctive to teaching at the lower stage (classes 1-6) whereas the teacher's pedagogical studies are valid and need not to be done once more. The same, if the class teachers want to move to the upper level (classes 7-9) of the comprehensive school. They must complete their studies in the very subject they intend to teach whereas their teacher's pedagogical studies are valid also in this new job.

The main principles in Finnish teacher education are:

- Teacher education is academic and takes place in the universities.
- The pedagogical content knowledge shall be broad enough so that it is possible for the teachers to guide the development of their pupils as extensively as possible. The main subdiscipline is didactics, general and subject matter didactics; the role of educational psychology and educational sociology is important as well.
- Close relation of theory and practice is aspired to in the sense that the teacher can solve everyday teaching problems on the basis of his/her theoretical knowledge.
- The pedagogical studies and the content knowledge studies must be brought close to each other.
- The role of the teacher in the broader societal context is stressed.
- All teachers are qualified for post-graduate studies.
- Teachers for the comprehensive school and the upper secondary school receive university education at master's level comprising 160 credits (4,5-5,5 years).
- All pedagogical studies for both categories are in every respect organized by the departments of teacher education within universities and their faculties of education.

As an organic part of the departments of education, there are practice schools in which a major part of the students' pedagogical practice is carried out. The remaining part of the students' practice is carried out in ordinary schools around the country.

In the field of in-service teacher education, the idea is to support the teacher's own professional development. The main responsibility rests with the municipalities, and in organizing courses they receive state support. There has been a constant discussion going on of the possibilities and alternatives for the system of in-service education of teachers.

The idea of a research-based teacher education

The teacher education program should be built systematically. This means that the program has some basic beliefs to guide it and an organizing theme or themes as principles for the selection of the content of the program. The aim of research-based teacher education is to be able to make educational decisions based on rational argumentation in addition to everyday or intuitional argumentation. The skill to think along the lines of research principles presupposes a general understanding of all-round research methods, as well as a positive attitude towards research.



Research-based thinking is to use research competencies in one's own teaching and in making one's own educational decisions.

To develop research-based thinking for everyday teaching, the principle of a continuous interaction of research studies and practice is realized, from the very beginning of the program. The final goal is the writing of a Master's thesis at the end of the studies, but several minor systematic papers are required throughout the studies. The idea of a spiral curriculum is applied and courses of basic importance are vertically integrated into the studies. In every phase of the studies, research methods courses are integrated with other studies.

### ***The role of pedagogical practice in research-based teacher education***

There are some integrative principles to combine the essential elements of the program. The basic idea is to integrate the theoretical aspects with practice during the studies. Research-based thinking is seen as the connecting factor in this process.

- The first principle is to start practice teaching as early as possible.
- Secondly, the interaction between practice and educational theory studies is emphasized throughout the entire study time.
- Every study period has aims and characteristics of its own. Practice teaching is organized in the special practice schools, as well as in ordinary schools.
- Practice teaching proceeds from small units to larger combinations.
- Every practice teaching period is combined with detailed theoretical studies that relate to the topic of the practice period.
- Practice teaching in the university practice schools and in the ordinary community schools is organized in turns.

The main principle of the program is the integration of the various aspects of the teacher education program, through research-based thinking and argumentation.

### ***Conclusive remarks***

Taking a master's degree of 160 credits in the class teacher education program gives a certificate to work as a teacher in the Finnish school system. The Nordic countries also have a mutual contract that teacher education examinations are valid in all Nordic countries with some minor additional studies according to the national and local circumstances. All the class teachers are also entitled to continue their studies in the doctoral studies program in the faculty.

*The subject teacher's degree quite often corresponds to 180 credits because many of them must take two or sometimes more subjects into their examination. That depends on the teaching post they are aiming at in the school. After completing the teacher's pedagogical studies subject teachers may continue their studies in education and take the advanced studies in education. These are required if they want to start their doctoral studies in education (PhD).*



### ***Extended teacher competence.***

Changing positions within the comprehensive school is also made easier than before. Class teachers have usually responsibility for all subjects in the grades 1–6, subject teachers teach in the grades 7–9. If class teachers want to teach older pupils they can get competence in a subject by taking the intermediate studies (cum laude approbatur) in this subject (35 credits). Class teachers may keep their teaching position but also take lessons in the upper stage in the very subject they have the extended competence. A class teacher may, for instance, have taken the intermediate studies in mathematics. It is then possible to keep the class teacher position and take some lessons in mathematics in the upper stage. The salary is somewhat higher, too. In practice this kind of extended competence is easily realized because in the minor studies the class student teacher may choose only one subject and thus take the intermediate studies in it.

The same kind of changing positions is also possible for subject teachers. Distinctive studies in the class teacher program are the subject didactic studies (35 credits). These multidisciplinary studies are needed for a position in the lower stage. The problem in practice is that these studies are not possible to take during the ordinary studies for financial reasons; in the institutes for continuing education it is, however, possible with special funding. This is, however, uncommon, the expenses are rather high. The situation is also different in practice. If the subject teachers want to change positions they must move entirely to the lower stage and take the class teacher position. It is still possible for them to keep some lessons in the upper level if they want. If the subject teachers only want to teach some lessons in the lower stage without a class teacher position, it is always possible, especially in the grades 5–6 if there is an opportunity to it.



## Den nye lærarutbildningen i Sverige – beskrivning och några kritiska kommentarer

Göran Brante Universtitetsadjunkt i pedagogik *Institutionen för beteendevetenskap*,  
Högskolan i Kristianstad, [goran.brante@bet.hkr.se](mailto:goran.brante@bet.hkr.se)

*I Sverige er læreruddannelsen forskningsbaseret og udgør almenpædagogikken grundelementet i uddannelsen, dog således at pædagogikken og det dertil knyttede eksamensarbejde er fælles for flere af læreruddannelserne, eksempelvis arbejder kommende gymnasielærere og folkeskolelærere sammen i eksamensprojekterne. Göran Brante, universitetsadjunkt i pedagogik ved Högskolan i Kristianstad beskriver indgående de svenske diskussioner om forholdet mellem professionalisme og forskning i de reformer af læreruddannelsen, der er blevet gennemført de sidste 2 år. Den svenske læreruddannelsen indeholder tre hoveddele: En AU-del (allmän utbildningsområde) er samfundsvidenskabeligt funderet og tværfaglig og vedrører problemstillinger, der gælder på tværs af fag i skolen, i uddannelsen og i samfundets syn på skolen og på opdragelse. Desuden en 'Inriktningsspecifik utbildningsområde' der nærmest svarer til en linjefaglig baggrundsviden. Endelig et specialområde, hvor den studerende kan 'profilere' sin professionskompetence ved studier, der går ind i særlige områder, som den studerende har fattet særlig interesse for gennem uddannelsen.*

### Inledning

Den seneste reformen av svensk lærarutbildning togs i april 2000, då förslagen i propositionen "En förnyad lärarutbildning" röstades igenom i Riksdagen (Regeringens proposition, 1999/2000:135). Reformen utvärderas för första gången innevarande år. Därför är det idag för tidigt att säga något säkert om resultatet av den. Det är dock möjligt att diskutera dels vilka utgångspunkter som fanns för reformen och dels hur diskussionerna kring den varit. I likhet med andra länder är skolan i Sverige föremål för omfattande diskussioner, vad gäller dess situation. Utgångspunkten har varit att det råder någon form av kris i skolan. En del av problemen handlar om lärarnas roll och situation i skolan. De diskussioner som förts har bland annat handlat om lärares sätt att sköta sitt uppdrag, vad som var problemen i den dåvarande lärarutbildningen samt hur skolan skall utvecklas i framtiden. Detta är tre områden med beröringspunkter till lärarutbildning som diskuteras närmare här. Utgångspunkten är lärares möjligheter att påverka och medverka i de förändringar som skolan är inblandad i. Ett övergripande problem är om läraryrket skall betraktas som en profession eller inte, och i linje med det i vilken mån lärare är utbildade för och kan medverka till skolans utveckling. Kopplat till dessa två första problemområden är i vad mån lärarutbildningen skall vara forskningsanknuten, både för att befrämja lärares kunskaper i de vetenskapliga utgångspunkterna för deras verksamhet, och för att samhället skall erhålla kunskaper om skolan och dess problematik från dem som är yrkesverksamma i skolan. Att lärarutbildningen



är en av de få möjligheter staten har kvar att styra skolsystemet med (Kallós, 1999) gör ju inte frågan mindre viktig. Inledningsvis presenteras här en beskrivning av den nya lärarutbildningen i Sverige, dess utgångspunkter och hur den skall bedrivas.

### En ny lärarutbildning

Propositionen ger uttryck för ett sätt att se lärarutbildningen som en tydlig del av samhället (Regeringens proposition, 1999/2000:135). I denna diskuteras samhälleliga förändringar som globalisering, förvandlingen till ett mångkulturellt samhälle, det ökade informationsutbudet och den omvandling till kunskapssamhälle som Sverige genomgår. Budskapet är att utbildning är grunden för välfärd. Svensk skola kommunaliserades 1991, vilket innebär att rambeslut tas på central nivå. Direkta verksamhetsbeslut kring skolan tas på lokal nivå. Vi har fått en allmän förskola där alla från 4 års ålder har rätt till en plats och vi har en gymnasieskola där samtliga ungdomar får en gemensam utbildning i vissa ämnen. Dessa förändringar är utgångspunkter för ett resonemang som innebär att läraren har en viktig roll i samhället och att denna roll innebär mycket samarbete mellan olika personalkategorier inom skolan. I sin tur innebär det att man ansett att lärare behöver en gemensam kompetens. Propositionen presenterar ett resonemang kring vad som kännetecknar läraruppdraget i ett föränderligt samhälle. Här förs begrepp fram som livslångt lärande, utveckling mot förändring, lärande som social och pedagogisk process, samarbete med både elever och kolleger, goda kunskaper både i ämnen och ämnesområden, de kulturella värdenas betydelse, värdegrundens betydelse, lärmiljöns betydelse, ledarrollens betydelse, beslutsfattande om verksamheten, samarbete över alla gränser. Kontentan av detta resonemang blev att kravet på en ny lärarutbildning ställdes, som främst har fyra kännetecken: 1) en gemensam grundkompetens för alla lärare, 2) som ska vila på vetenskaplig grund, 3) innehålla en verksamhetsförlagd del och IT, 4) med sikte mot en kontinuerlig kunskapsutveckling (s. 5-12).

Den nya lärarutbildningen skall bestå av mellan 120 och 220 poäng. (I Sverige motsvarar 1 poäng en veckas utbildning och ett läsår består av 40 poäng.) Utbildningen skall ge behörighet till forskarutbildning. Därmed krävs att de studerande under utbildningstiden uppnår minst 60 poäng i det ämne som forskningen skall bedrivas i. Lärarutbildningen är indelad i tre integrerade utbildningsområden, vilka består av ett allmänt utbildningsområde (AU), ett utbildningsområde benämnt inriktning och ett utbildningsområde benämnt specialisering.

### AU

Det allmänna utbildningsområdet kan sägas vara en pedagogiskt-samhällsvetenskaplig-humanistisk del av utbildningen. Denna del av utbildningen skall vara tvärvetenskaplig och innehålla tre centrala kunskapsområden. Det första kunskapsområdet består av pedagogiska frågor som rör problem kring lärande och undervisningsfrågor. Det andra kunskapsområdet har en psykologisk och sociologisk ansats på så sätt att kunskapsområdet hanterar frågor kring elevers och människors uppväxt- och livsvillkor. Det tredje centrala kunskapsområdet har en humanistisk-samhällsvetenskaplig inriktning och behandlar frågor om demokrati och värdegrund. Genom dessa tvärvetenskapliga studier skall de studerande få insikter i olika sätt att organisera och betrakta kunskap, likväl som förmåga att möta alla elever och förbereda samarbete med andra lärarkategorier än den egna, samt skapa en grogrund för ett ämnesövergripande arbetssätt. Inom AU möts de olika inriktningar som finns inom lärarutbildningen, även detta för att skapa en ökad förståelse för varandras situation och för en gemensam grund att samarbeta från. AU består av 60 poäng, varav minst 10 poäng skall vara verksamhetsförlagd.



### *Inriktningsområdet*

Det inriktningsspecifika utbildningsområdet skall bestå av minst 40 poäng, varav minst 10 poäng verksamhetsförlagd utbildning. Inriktningarna föreslås innehållsmässigt bestå av fem olika varianter; traditionella ämnen; andra relevanta ämnen (exempel miljöhistoria, barn- och ungdomskunskap); tvärvetenskapliga områden; tematiska områden och slutligen unika kompetensområden för läraryrket, som t ex läs- och skrivinlärning. Inom inriktningsområdet är det ämnesspecifika studier som är grunden, men dessa skall också kopplas till pedagogiska och didaktiska aspekter, som till exempel betingelser för lärande respektive ämnesdidaktiska beaktanden.

### *Specialiseringsområdet*

Lärare skall också ha en specialisering om minst 20 poäng. En specialisering kan bestå av tre olika varianter, dessa är; ämnesfördjupning; åldersspecifik specialisering och specialisering inom ett särskilt kunskapsområde. Detta är ett sätt att möjliggöra en profilering av sin yrkeskompetens. Specialiseringen kan således både vara en breddning och en fördjupning.

### *Verksamhetsförlagd del*

Den verksamhetsförlagda delen av utbildningen har som främsta mål att ge möjlighet till förtroenhetskunskap om det kommande arbetet. Det handlar alltså om att få inblick i så många och så oförfälskade situationer som möjligt, samtidigt som förmågan till reflektion kring dessa situationer tränas. De 20 poängen verksamhetsförlagd tid genomförs dels i ett mer allmänt skolvardags perspektiv och dels knutet till den inriktning den studerande har.

### *Examensarbete*

I utbildningen skall även ingå ett examensarbete om 10 poäng. Det två största förändringarna i lärarutbildningen är för det första att en stor del, upp till hälften av utbildningen, skall bedrivas tillsammans med andra lärarkategorier än den egna. Det innebär att vissa delar inom AU:s 60 poäng skall studerande, med mål att avlägga examen med inriktning mot olika åldrar/ämnen, samläsa. Alla, från fritidspedagoger till gymnasielärare, läser dessa poäng tillsammans. Inom AU skall alla lärarkategorier behandlas på samma sätt. För det andra skall utbildningen leda till behörighet att antas till forskarutbildning, vilket är något nytt för Sverige. Hur kan man då förstå denna nya lärarutbildnings förhållande till de tre frågor som poängterades i inledningen av artikeln, dvs. läraryrket som profession, forskningens roll i utbildningen och i vad mån utbildningen är skolutvecklingsorienterad.

### *En professionsinriktad lärarutbildning*

I vad mån kan man påstå att den nya lärarutbildningen är professionsinriktad? De utgångspunkter som finns i propositionen är ganska tydliga på den punkten. Det slås fast att alla lärare skall ha gemensamma yrkeskunskaper, gemensam kompetens och en gemensam yrkesidentitet. Detta utgör lärarens professionella förmåga och de delar denna förmåga består av uttrycks som; "kunskaper om lärande och lärprocesser"; "omfatta arbete med måltolkning, kursplaner, utvärdering och organisation av lärprocesser"; "analysera den pedagogiska verksamheten ur ett organisationsperspektiv", "att kunna möta andra grupper av elever än den man ursprungligen har utbildats för" (Regeringens proposition 1999/2000, s. 10). Dessutom skall lärare ha ämneskunskaper, kunskaper om IT, kunskaper om ledarskap och interaktion med mera. Ett gemensamt syfte är att förbereda barn för ett framtida globalt, mångkulturellt samhälle, där bland annat livslångt lärande och ett kritiskt förhållningssätt är väsentliga egenskaper. Propositionen specificerar dessutom vad den gemensamma kompetensen skall bestå av för kompetenser. Såväl kognitiva, kulturella, kommunikativa, kreativa, kritiska,



sociala och didaktiska kompetenser nämns. Samtidigt ger man ingen närmare definition av vad dessa kompetenser innebär. Genomgående finns en stark betoning på att utbildningen till lärare skall ha en förankring i förhållande till yrkesverksamma lärare genom de verksamhetsförlagda delarna i utbildningen. Genom möte och kommunikation med "den beprövade erfarenheten" skall professionskunskaperna förstärkas ytterligare. Propositionen uttrycker tydligt att läraryrket är en profession, men man ger den lokala utbildningsinstitutionen rätten att närmare precisera vad det innebär konkret i form av kursplaner och genomförande av de centrala intentionerna.

Vad innebär gemensam yrkesidentitet? Jämfört med tidigare utbildning är situationen ny, eftersom propositionen förordar gemensamma studier för alla lärarkategorier. Det borde därför vara dessa gemensamma studier som utgör kärnan för den gemensamma yrkesidentiteten. Lärares profession och professionalitet skulle alltså ligga i de ovan beskrivna kompetenserna och yrkeskunskaperna. Det som utgör professionalitet beskrivs ibland som de kunskaper ett yrke behärskar och som andra yrkeskategorier inte behärskar i motsvarande grad (Weiner & Kallós 2000). Carlgren & Marton (2000) menar att lärare inte längre säkert är bäst i sina ämnen. Det lärare då skulle ha, som inte andra har, är kunskaper och förmågor som inte handlar om kunskaper i de traditionella skolämnena i första hand. Det är i stället handhavandet av situationen i klassrummet som en lärandeprocess som riktar sig mot något framtida, relativt sett okänt. Uppgiften blir att problematisera *vad* de studerande ska lära, eftersom det är vad de studerande ska bli som är det viktiga. Något som Edwards (2001) menar leder till att den fråga som skall besvaras av lärarutbildning är: "what kinds of teachers do we need for what kinds of learners?" (s. 22).

En ytterligare fråga kring professionsdiskussionen är hur man traditionellt sett på läraryrket vad gäller gender. Weiner & Kallós (2000) diskuterar den genderekskillnad som kan märkas vad gäller de utgångspunkter man tar, där kvinnor ses mer som "educators" och mer naturligt omhändertagande än män, som istället använder sitt ämneskunnande som identitet. Kvinnor arbetar mot lägre åldrar och män mot äldre, där de kan se sig som experter i sina ämnen. Vidare menar Weiner & Kallós genom "blame-the-woman" ansatsen att läraryrket framställs som ett lågstatusyrke, samt att nödvändigheten av dess byråkratiska styrning beror på kvinnors utbredning i yrket. Ytterligare en kritisk faktor vad gäller lärares identitet är teknifieringen av arbetet (Edwards 2001; Wallin 2003; Biesta 2003) som får till följd att lärare av-professionaliseras och att fokus blir mer på att följa läroplanen än att vara kreativ, samarbetande och förstående vad gäller den komplexa skolsituation som de befinner sig i. Ahlström (1999) menar att lärare, liksom andra professionella, arbetar med icke-givna eller icke-färdigformulerade problem och därför "måste huvuduppgifterna för lärarutbildningen vara att förse blivande lärare med redskap för att utveckla egna undervisningsteorier" (s. 72). Enligt Ahlström (1999) sker detta bäst genom akademisering. Det går också att hävda att intentionerna i propositionen lutar åt samma håll. För att se vad detta innebär för lärares profession flyttas fokus till forskningens roll inom lärarutbildningen.

#### En forskningsorienterad lärarutbildning

Att propositionen (Regeringens proposition, 1999/2000:135) förordar en forskningsinriktad lärarutbildning råder det inte heller några tvivel om. All undervisning skall vila på en vetenskaplig grund, som ska löpa som en röd tråd genom hela utbildningen och alla dess delar. Det poängteras att det vetenskapliga förhållningssättet även skall prägla de verksamhetsförlagda delarna. Utbildningen skall "knyta an till aktuella forskningsresultat och befrämja ett vetenskapligt förhållningssätt hos studenterna" samt att "forskningen om lärande



och undervisning måste förstärkas kraftigt och få större betydelse i högskolans lärarutbildning” (s. 11). Propositionstexten gör tydligt att utbildningen skall vara forskningsbaserad, men även att de studerande inom lärarutbildningen skall medverka i högre grad än tidigare i utvecklingen av forskning kring lärarutbildning. Detta förstärks genom den utformning examensarbetet erhållit, som förvisso skall ge insikter som stödjer de studerande i deras kommande yrke, men som samtidigt skall ge behörighet till forskarstudier. Målet med utbildningen tycks vara tudelat; de studerande skall både få insikter om de olika perspektiv som används i det vetenskapliga samhället och kunskaper i användandet av någon eller några av dessa i praktiken.

De blivande lärarna skall vara forskarkompetenta. Vad ska då det leda till? Bland annat skall det leda till att lärare lär sig att teoretiskt granska sin egen praktik och sina pedagogiska beslut (Kansanen 1999; Edwards 2001). Forskningens roll är att vara en kritisk kraft som hjälper läraren att se möjligheter och konsekvenser av sitt handlande (Englund 2003; Wallin 2003). Kansanen (1999) menar att en forskande lärare ”kan stå emot modetrender och auktoriteter samt handla autonomt” (s. 62) och dessutom ”Att lära sig att begrunda sina beslut är vägen till det pedagogiska tänkandet” (s. 66). Men för att lärare skall kunna engagera sig i forskningsverksamhet krävs det att lärare med sådana ambitioner får stöd på sin arbetsplats. För att hjälpa skolor med detta föreslår Edwards (2001) att det skapas ”strong relationship between universities and schools and between researchers and teachers” (s. 27). Samtidigt måste vi vara medvetna om att det är skillnad på en forskare och en lärare (Kansanen 1999; Wallin 2003). Det finns inte en motsättning mellan teori och praktik, snarare tvärtom, eftersom de är varandras förutsättningar (Wallin 2003; Kroksmark 2003), men vi skall ändå akta oss för att få en alltför praktikbeskrivande forskning. ”Så kallad praktikinnehållande forskning innehåller betydande risker att bli huvudsakligen kortsiktig didaktisk metodforskning och teknologiskt dribblande”, (Ahlström 2003, s. 191). Forskning och utveckling har kraftiga beröringspunkter, så hur ser propositionen på skolutveckling för de studerande i den nya lärarutbildningen?

#### En skolutvecklingsinriktad lärarutbildning

I propositionen uttrycks det inte särskilt tydligt att lärarutbildningen skall leda till lärare som är utvecklingsinriktade. Helt kort nämns att lärarna är med i processer där ny kunskap utvecklas, för det är en förutsättning för att utveckla kvaliteten inom skolan. Detta kan närmast ses som en beskrivning av vikten av att lärare är medverkande i en forskande verksamhet, vilket diskuterats ovan. Samtidigt kan påpekas att alla de tre faktorerna som diskuteras i denna artikel kan sägas befinna sig i varandras närhet. Att utveckling och forskning har en nära koppling är väl ganska naturligt och det är också rimligt att påstå att dessa två faktorer kan kopplas till professionalitet. Även om det inte uttrycks explicit är det möjligt att påstå att propositionens andemening ger stöd åt en skolutvecklingsinriktad lärarutbildning.

#### Slutord

Att propositionstexten uttrycker något nytt vad gäller svenska lärarutbildningsvillkor är uppenbart och att förändringen har en framåtsträvande utgångspunkt går också att fastslå. I vad mån detta leder till en ”bättre” lärare är en svårare fråga, främst med tanke på problemet att definiera vad en bättre lärare är och i förhållande till vad. Risken med en sådan diskussion är att den blir alltför normativ. Ytterligare två problem ska helt kort omnämnas.



Det första gäller organiserandet av den nya lärarutbildningen. Traditionellt har lärarutbildningen, åtminstone på högskolorna, byggt på en seminarietradition alternativt att det funnits en konflikt mellan seminarietraditionen och universitetstraditionen. Om nu utbildningen skall akademiseras, kommer de olika arbetssätt som präglar seminariet respektive akademien att möta varandra genom de undervisande lärarna och de studerande inom de olika inriktningarna. Ett stort antal lärare vid lärarutbildningar är adjunkter och saknar därför bland annat forskarutbildning. Samtidigt skall dessa lärare planera och leda en utbildning som skall bygga på ett vetenskapligt förhållningssätt och som skall genomsyras av ett forskande arbetssätt. Tidigare har Carlgren (1996) diskuterat "bristen på teoretiskt djup" (s. 146) som hon menar har sin grund i mängden uppgifter och i normativitetskraven som råder på lärarutbildningen. Vidare pekar hon på "balkaniseringen" mellan de olika delarna (ämnesutbildning, metodik, pedagogik) av lärarutbildningen, där varje del endast intresserar sig för det egna och inte kommunicerar med varandra. Ahlström (1999) diskuterar den icke närvarande samsynen bland utbildarna på en lärarutbildning, och menar att "eftersom meningsskiljaktigheter inte diskuteras och analyseras, är det sannolikt att undervisningsmönster och uppfattningar om yrket, som studenterna bär med sig till utbildningen, snarare förstärks än blir ifrågasatta" (s. 85). I vad mån dessa aspekter leder till låg teorinivå eller har seminarietraditionen som bakgrund kan diskuteras. Att det framstår som ett möjligt problem i den nya lärarutbildningen är inget förvånansvärt antagande.

För det andra har det uppstått en diskussion kring vad det forskningsområde som skall vara grunden för den nya lärarutbildningen skall heta. De namn som diskuteras är utbildningsvetenskap, didaktik och pedagogiskt arbete. Intressant är att inte ens Utbildningsvetenskapliga kommittén inom Vetenskapsrådet tycks kunna definiera begreppet utbildningsvetenskap, utan bjöd i stället in till en diskussion kring detta i september 2003. Diskussionen kring vad som skall gälla kommer säkerligen att fortsätta ett tag. Och även om sådana begreppsdiskussioner kan uppfattas som akademisk petighet och som revirstrider mellan forskarkollektiv (Kroksmark 2003) så behövs ett fastslående av detta forskningsområde för lärarutbildningen. Eller som Holmqvist (2003) uttrycker det: "Avsaknaden av ett tydligt huvudämne, och avsaknaden av en naturlig övergång från detta ämne till en forskarutbildning, löses inte enbart genom att ett allmänt utbildningsområde motsvarande 60 poäng inrättats i den nya lärarutbildningen" (s. 86). På Kristianstad Högskola tog Nämnden för utbildningsvetenskap (NU-nämnden, 2003) vid sitt sammanträde den 9 december 2003 beslutet att "det allmänna utbildningsområdets ämne är pedagogiskt arbete" (s. 4).

Till sist kan man tänka sig att det blir lika svårt för lärare vid lärarutbildningar på högskolor och universitet att förändra sin verksamhet och organiserandet av densamma som det tycks vara för lärare vid grundskolan och gymnasieskolan. Avslutningsvis finns således en viss farhåga kvar huruvida reformen implementeras på det sätt innehållet i besluten avsett, eller på det sätt som den tolkas av enskilda eller grupper av berörda lärare. Det återstår att se!

#### Referenser

- Ahlström, K-G. (1999). Vad erbjuds för kunskap i lärarutbildningen och vad tillägnar de studerande sig? I *Utbildning och demokrati*. Vol 8, Nr 2, 69-87.
- Biesta, G. (2003). Against learning - reclaiming a language for education in an age of learning. *In press*.
- Carlgren, I (1996). Lärarutbildningen som yrkesutbildning. I *DS 1996:16, Lärarutbildning i förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. (s. 111-155)



- Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Edwards, A. (2001). The Role of Research and Scientifically-Based Knowledge in Teacher Education. Ur Erixon, P-O.; Frånberg, G-M.; Kallós, D. *The Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union*. ENTEP, European Network on Teacher Education Policies.
- Englund, T. (2003). Pedagogiska reflektioner från utbildningsvetenskapens värld. I *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg 8, Nr 3, 184-185.
- Holmqvist, M. (2003). Pedagogiskt arbete - ett tomrum fylls eller en ny splittring? I *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. Nr 2, 75-87.
- Kallós, D. (1999). Recent Changes in Swedish Teacher Education. I *TNTEE Publications*, Vol 2, Nr 2, 165-174.
- Kansanen, P. (1999). Några aspekter på lärarens pedagogiska tänkande. I *Utbildning och demokrati*. Vol 8, Nr 2, 57-68.
- Krokmark, T. (2003). Utbildningsvetenskap. En möjlighet att förvetenskapliga en civilisation. I *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg 8, Nr 3, 193-202.
- NU-nämnden (2003). Sammanträde med Nämnden för utbildningsvetenskap, Högskolan Kristianstad, 2003-12-09, protokoll 8.
- Regeringens proposition 1999/2000:135*. (1999/2000) En förnyad lärarutbildning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wallin, E. (2003). Pedagogisk forskning och lärarutbildning. Kan det vara en fråga om avprofessionalisering? I *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg 8, Nr 3, 186-192.
- Weiner, G. & Kallós, D. (2000). *Positively Women. Professionalism and Practice in Teaching and Teacher Education*. Paper presented to the symposium "Teacher Education in Europe: Current Tendencies and Prospects in a Comparative Perspective", at AERA in New Orleans April 24-28 2000.



## Barn, fag, verden og fremtiden - et blikk på den norske lærerutdanningen

Nils Rune Birkeland Studerende, [nbirkela@stud.hia.no](mailto:nbirkela@stud.hia.no), Arvid Hansen Høgkolektor Fakultet for pedagogikk, [Arvid.Hansen@hia.no](mailto:Arvid.Hansen@hia.no) og Birte Simonsen Høgkolektor Fakultet for pedagogikk [Birte.Simonsen@hia.no](mailto:Birte.Simonsen@hia.no) forskere ved Høgskolen i Agder

*Nils Rune Birkeland, Arvid Hansen og Birte Simonsen, ser revisionen i 2003 af den norske læreruddannelse, som det første forsøg i uddannelsens historie på at lave en læreruddannelse, der er på forkant med udviklingen i samfundet og i skolen. Denne rammeplan, der bygger på eksisterende seks kompetenceområder, forsøger at forenkle disse ved i højere grad end tidligere kun at anbefale frem for at detailplanlægge uddannelsen. Nogle af kompetencerne er relativt nemme at begribe (didaktisk og faglig kompetence), andre er sværere indholdsmæssigt at fastlægge (ændrings- og udviklingskompetence, professionsetisk kompetence og socialkompetence). Grundlæggende skal den norske læreruddannelse tilgodese aspekter ved undervisning, forskning og faglig udviklingsarbejde, der er nødvendigt for gennemførelse og vurdering af undervisning, læring og opdragelse. I uddannelsen indgår praktikken som et væsentligt element (praksisopplæring). Målet er, at den studerende skal udvikle et 'realistisk' syn på lærergeringen gennem deltagelse. I lovgivningen hævdes det ydermere, at videnskabelig arbejdsmåde er et grundlag for studiet af skolen og af barnet, og at videnskaben udvikler kreative evner og er indenfor rækkevidde for alle. Inspirationen fra Bruner er tydelig. I Norge er det tilsyneladende mindre lovenes indhold, der betvivles, men snarere hvorvidt lovene implementeres på uddannelsesstederne, som politikerne havde tænkt det.*

I denne artikkelen vil vi beskrive utdanningen av lærere til den norske 10-årige grunnskolen, basert på de retningslinjer som blir gitt i *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*, fastsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet, 3. april 2003.

<http://odin.dep.no/ufd/norsk/utdanning/hogreutdanning/regelverk/045061-140003/index-dok000-b-n-a.html>

Vi vil også gi kommentarer til de tre spørsmålene som er stilt til oss:

1. I hvilken utstrekning er utdanningen profesjonsrettet?
2. I hvilken utstrekning er utdanningen knyttet til forskning?
3. I hvilken utstrekning er utdanningen relatert til skoleutvikling?

### Mulige kvalifiseringsforløp

I Norge utdannes lærere både på universitetene og på høgskolene. Universitetene gir bare tilbud om PPU (praktisk-pedagogisk utdanning). PPU inneholder pedagogikk, fagdidaktikk og praksis og gir undervisningskompetanse fra grunnskolenes mellomtrinn og oppover. Høgskolene utdanner over hele spekteret, fra barnehage til voksenlæring.



Det er flere mulige utdanningsforløp som kvalifiserer til arbeid i hele eller deler av den 10-årige grunnskolen.

Først vil vi nevne den 4-årige allmennlærerutdanningen som kvalifiserer til arbeid på samtlige ti årstrinn og i de aller fleste fag. Dette er en generell utdanning som har sine røtter langt tilbake i skolens historie. Fram til 1973 var allmennlærerutdanningen et 2-årig studium som bygget på fullført gymnasutdanning. Fra og med høsten 1973 ble allmennlærerutdanningen utvidet til et 3-årig studium. Det er grunn til å anta at det var en sammenheng mellom denne utvidelse og utvidelsen av den 7-årige folkeskolen til en 9-årig grunnskole. Fra 1992 ble allmennlærerutdanningen utvidet til 4 år. Bakgrunnen for denne utvidelsen var nok flere, men en viktig offisiell begrunnelse var ønsket om å heve lærernes kunnskapsnivå og faglige innsikt. Allmennlærerutdanningen er først og fremst innrettet mot pedagogisk arbeid i grunnskolen og forbereder for klasselærerfunksjoner. Den kvalifiserer også for undervisning av voksne i grunnskolens fag. Utdanningen består av en obligatorisk kjerne med pedagogikk, praksisopplæring og sentrale grunnskolefag, der fagstudiene er kombinert med fagdidaktikk. Utdanningen gir i det fjerde året valgmuligheter som tillater innsikt mot ulike fag og fagområder, mot spesielle arbeidsoppgaver eller mot spesielle trinn i grunnskolen.

En annen kvalifiseringsmulighet er praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Denne utdanningen har fra studieåret 1992/93 vært 1-årig og gis til studenter som allerede har fullført ulike fagstudier. PPU bygger på studium av universitets- og høyskolefag eller på en yrkesutdanning kombinert med yrkesteorier og praksis fra yrkeslivet. PPU omfatter pedagogikk, praksisopplæring og fag- eller yrkesfagdidaktikk. Lærere som tar PPU-utdanning har vanligvis en utdanning med stor grad av faglig fordypning. Utdanningen kvalifiserer bl.a for arbeid med enkeltfag på *mellomtrinnet*, på *ungdomstrinnet* i grunnskolen, i videregående opplæring og i voksenopplæring

En tredje vei er førskolelærerutdanningen. Det er en treårig utdanning som kvalifiserer for pedagogisk arbeid i barnehage, med 6-åringer i grunnskolen og med barn på tilsvarende utviklingstrinn i andre institusjoner og i skolefritidsordninger. Utdanningen omfatter pedagogisk teori og praksis og faglig-pedagogiske studier i en rekke fag. Den faglig-pedagogiske delen inneholder også en valgbar fordypning i ett fag, fagområde eller arbeidsområde. Det blir som regel lagt stor vekt på tverrfaglig organisering av utdanningen. Med ett års videreutdanning innsiktet mot arbeid med barn i alderen 6-9 år, kan førskolelærere tilsettes for arbeid på hele *småskoletrinnet* i grunnskolen.

En fjerde mulighet er faglærerutdanningen. Det er til vanlig en 3-årig utdanning som omfatter flere spesialiseringmuligheter. Studiet omfatter pedagogikk, praksisopplæring samt fagstudium som i hovedsak er konsentrert til ett fag eller fagområde. I fagstudiet inngår fagdidaktikk. Utdanningen kvalifiserer for arbeid i spesialfaget i grunnskolens *mellomtrinn* og *ungdomstrinn* (for noen fag også småskoletrinnet), i videregående opplæring, i ulike typer voksenopplæring og i annen frivillig opplæring.

Yrkesfaglærerutdanningen er en 3-årig utdanning som bygger på generell studiekompetanse, fagbrev, svennebrev eller tilsvarende yrkesutdanning fra videregående opplæring og praksis fra



yrkeslivet. Den treårige utdanningen omfatter pedagogikk, praksisopplæring, en faglig del samt fag- og yrkesdidaktikk. Denne utdanningen gir grunnlag for pedagogisk arbeid i videregående opplæring og voksenopplæring og kompetanse i å undervise i enkelte fag på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn.

I tillegg kommer en femåring, integrert mastergrad som gir kompetanse i enkelte fag fra mellomtrinnet og oppover, samt en samisk lærerutdanning og en lærerutdanning for døve.

Av disse mulige kvalifiseringsveiene til læreryrket vil vi oppholde oss ved allmennlærerutdanningen, siden den er basis for de aller fleste lærere i grunnskolen.

Ny rammeplan i 2003

Hver gang et problemområde aktualiseres i samfunnsdebatten, blir det ropt om at dette øyeblikkelig må inn i lærerutdanningen. Det kan gjelde miljøspørsmål, incest, mobbing, turgåing, - intet felt er åpenbart for stort eller for lite til å finne sin plass her. I et slikt perspektiv kunne planene vært skiftet en gang i året. Selv om det ikke er fullt så galt, skiftes de nasjonale rammeplanene for lærerutdanning i langt hyppigere tempo enn planene i de skoleslagene de kommende lærerne skal undervise i. Utdanningsinstitusjonene rekker så vidt å uteksaminere et kull studenter i hver planperiode.

Det har vært kritisert at reformene i de ulike skoleslagene som regel kommer før lærerne er utdannet til å takle disse forandringene. Dette problemet er ikke av ny dato. Skoleforskeren Martin Strømnes påpekte under reformboomen på femti- og sekstitallet at lærerne kanskje ikke var "budd"(forberedt) på alle disse forandringene, og at de derfor ikke fulgte opp i den grad det var ønskelig. Da reformene som ble initiert av Gudmund Hernes, kom i 1994 og 1997, (henholdsvis for videregående opplæring og for grunnskolen), oppsto igjen behovet for en ny lærerutdanning. Rammeplanen fra 1998 var tilpasset disse reformene, som stadig er skolens plangrunnlag.

Hva var så begrunnelsen for at departementet i 2002, gjennom Norgesnettrådet, (et departementalt samarbeidsorgan for høyere utdanning, for øvrig nedlagt like etter at planen var i havn) igangsatte arbeidet med en ny plan som skulle vedtas i 2003? Skulle for første gang i historien lærerutdanningen være i forkant av reformene? Man antar at det nærmer seg en ny reform, som i følge spådommer, kommer til å omfatte hele skoleløpet fra 1-13 klasse. Antatt ankomst er 2006/2007.

Hva var "det nye"?

Man kan spørre seg om hva som manglet i de gamle planene for at de skulle kunne takle en ny reform. Rammeplanene fra 1998 fremsto svært detaljerte. De lokale fagplanene som fulgte, viste seg å for en stor del å fremstå som kopier av rammeplanen. Nivåene gikk på denne måten inn i hverandre. Stoffvolumet i de forskjellige fagene var så omfattende at ingen kunne komme gjennom, uten at noe måtte bli behandlet med en "harelabb". Temaer som var nye og fremhevet spesielt, som for eksempel "det flerkulturelle samfunnet" kom i liten grad frem i fagplanene.



Derfor var forenkling og overordnet status stikkord til fornyelsesarbeidet. Denne gangen skulle rammeplanene være kortere enn sist, de skulle være retningsgivende mer enn dirigerende. De ulike fagplanene skulle være ekstra korte, toppen en side var kravet. Detaljeringen skulle overlates til institusjonene selv, noe som er i tråd med universitets- og høgskolereformen som kom omtrent samtidig, den såkalte "Kvalitetsreformen."

<http://odin.dep.no/ufd/norsk/utdanning/hogreutdanning/kvalitetsreformen/index-b-n-a.html>

Gjennomgangstema i rammeplanene fra 1998 var seks "kompetanser" som til sammen utgjorde de målene en student skulle nå gjennom utdanningen. Disse ble uten forandring videreført til den nye rammeplanen, og vekten på "sluttproduktet" ble ytterligere forsterket ved at målformuleringene i alle fag også skulle beskrive oppnådd kompetanse, altså resultatmål.

### Proessen

Det ble innkalt faggrupper fra institusjonene omkring i landet som hadde ansvar for å komme med utkast til ulike nivåer og områder. Det ble gjennomført flere intensive seminarer. Siden skulle en mindre gruppe samordne de ulike delene, og til slutt skrev Norgesnettrådet og departementet planene ferdig. Planarbeidet ble lagt opp som en svært styrt prosess. Utgangspunktet var at teksten i planene skulle plassere utdanningen i skjæringspunktet mellom en klar yrkesretting og en kritisk rasjonalitet. Kapittel 1 skulle være felles for alle utdanningene og tydelig peke på felleselementene i de ulike utdanningsveiene – og på utfordringene i tiden. To viktige tema skulle aksentueres og videreføres fra sist, nemlig det internasjonale/flerkulturelle samfunnet og teknologi, i form av nye medier/databruk. Dessuten ble begrepet *entreprenørskap* innført. Kapittel 2 skulle beskrive de ulike utdanningenes særpreg, og kapittel 3 skulle inneholde mål for de ulike fagene. Et helt nytt "fag" dukket opp i allmennlærerutdanningen, GLSM, som skjuler *grunnleggende lesing, skrivning og matematikk for småskoletrinnet*. Denne styrkingen var sterkt fremhevet, ikke minst for å imøtekomme nasjonale ønsker om å score bedre på internasjonale tester.

### Virker intensjonene?

Hva er det så institusjonene har fått ansvar for? For det første å vandre baklengs fra sluttkompetansene for å beskrive et innhold som kan føre til de ønskede mål. For det andre gir rammeplanene bare anbefalinger om arbeids- og vurderingsformer. Disse må utvikles på institusjonene. Flere av de impliserte i planarbeidet reagerte på at innholdet overhodet ikke skulle beskrives, men bare kunne utkrystalliseres av det "sluttproduktet" som ble fremhevet i målene. Man savnet en mer dannelsesorientert tilnærming. Selv om denne etter intensjonen skulle ligge i det første kapitlet, kunne den være vanskelig å spore videre i teksten. Er det for optimistisk å tro at et innhold gir seg selv ut fra noen mål formulert som sluttprodukter? Innholdsfrihet virker i første omgang forlokkende, men faren er til stede at når institusjonene og underviserne selv skal velge, går det i konservativ lei. "Man tager" det pensum man har hatt glede av i alle år, og "heri kommes" en aldrende erfaren underviser.

### De fem kompetanseområdene

Rammeplanen for allmennlærerutdanningen opprettholder kompetanseområdene fra forrige plan. Disse skal samlet gi det ønskede bildet av dagens lærere. En solid *faglig kompetanse* er grunnlaget



for den pedagogiske virksomheten. Den faglige kompetansen og studiefagene i lærerutdanningen må ses både i sammenheng med kunnskapsbehovet i skolefagene og yrkesfagene og i forhold til oppgavene som kulturformidler, veileder, forbilde og inspirator.

Den *didaktiske kompetansen* handler om det å kunne legge forholdene til rette for læringsprosessen i skolen. Dette handler også om elevenes forutsetninger, deres læring og kunnskapstilegnelse. Stimulering av lærelyst og tro på egen mestring er her viktige stikkord.

Disse to første kompetansene er enkle å operasjonalisere, og vil sannsynligvis i rimelig grad uansett bli ivaretatt i utdanningen. De følgende kompetansene er det derimot vanskeligere identifisere og måle effekten av. Den *sosiale kompetansen* dreier seg om evne til samhandling og kommunikasjon. Læringen på skolen skjer hovedsakelig i sosiale situasjoner. Her er læreren både tilrettelegger og forbilde for eksempel gjennom å vise evne til nyskapende temasamarbeid i ei lærergruppe. Sosial kompetanse omfatter både toleranse og evne til innlevelse, men også kunnskap om ledelse og konflikthåndtering. *Endrings- og utviklingskompetanse* trengs for å fornye den pedagogiske virksomheten. Dette omfatter fortrolighet med innhold, ferdigheter, arbeidsformer og læring. Men her inngår også en avveiningsfunksjon gjennom å vite hvordan man skal ta vare på det som er verdifullt. Læreren må kunne se barn og unges læring, utvikling og dannelse i sammenheng med endringer i samfunnet. Læringsstrategier som fremmer kreativitet og entreprenørskap er viktige. Den *yrkesetiske kompetansen* gjennomfører hele lærerens virksomhet. Det dreier seg om å se de særskilte kravene yrket stiller i sammenheng med allmenn moral og etikk. Etisk kompetanse anses som grunnlag for lærerens yrkesmessige dannelse og innbefatter evnen til å møte yrkesetiske dilemmaer. Informasjonsplikt kontra taushetsplikt i samværet mellom barn og voksne, møtet med barn i personlig konflikt og krise og den makten som lærerrollen gir, kan være eksempler på slike.

### De tre spørsmålene

*Lov om universiteter og høyskoler § 54a* uttrykker formålet med lærerutdanningen slik:

"Lærerutdanningen skal gjennom undervisning, forskning og faglig utviklingsarbeid, gi den faglige og pedagogiske kunnskap som er nødvendig for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning, læring og oppdragelse(...)"

Som vi ser legger lovverket til rette for at alle de tre stilte spørsmålene skal være representert i utdanningen av lærere. *Faglig utviklingsarbeid* er i utgangspunktet noe snevrere enn begrepet *skoleutvikling*. Vi skal nå se nærmere på hva departementet mer konkret legger i begrepene, hvordan de tolker lovteksten og hvordan profesjon, forskning og skoleutvikling kommer til uttrykk i utdanningspraksis.

### Profesjonsretting

Lærerutdanningene sikter mot undervisningskompetanse i bestemte fag eller i bestemte deler av opplæringen. Faglærernes ulike former for spesialisering og allmennlærernes generelle opplæring gir landets lærerkorps en overlappende kompetanse. Det gir skoleeiere større frihet til å danne lærerteam ut fra behovene i den enkelte skole. Skoleeiers frihet må ses i sammenheng med vårt lands geografi og desentraliserte undervisningsstruktur med mange mindre undervisningsenheter. Den enkelte lærers valgfrihet i utdannings situasjonen kan sies å legge grunnlag for utvikling av endringskompetanse, og også ses i sammenheng med muligheten for skoleutvikling. I studieplanen



for allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Agder ser vi at 50% av studiet består av en valgdelt der både "bredde-" og "dybde"-modell er mulig. En slik individuell valgfrihet kan også virke konserverende. Lærerutdanningene bør derfor ha som siktemål å påvirke utviklingen i nyskapende retning.

Dersom vi retter blikket ensidig mot studentenes teoretiske opplæring, burde profesjonsrettingen avspeiles i lærerutdanningens valg av fag, fagtemaer og vinklingen av disse. Rammeplanen viser at det til alle obligatoriske fag i lærerutdanningen, bortsett fra pedagogikk, finnes et tilsvarende fag i grunnskolen, i så henseende er lærerutdanningen rettet inn mot lærerprofesjonens oppgaver. I hvilken grad fag- og semesterplaner ivaretar profesjonsrettingen vil være et tolknings spørsmål. I allmennlærerutdanningen kan det være vanskelig å stadfeste profesjonsrettingen da fag og fagdidaktikk er en integrert enhet. I faglærerutdanningen synliggjøres profesjonsrettingen gjennom den fagdidaktiske opplæringen. Når det gjelder pedagogikkfaget, er det profesjonsrettet per definisjon, da alle temaene uten tvil angår læreryrket. Vi vil likevel peke på at det ikke er likegyldig hvordan temaene velges ut og vektlegges dersom vi skal snakke om profesjonsretting av pedagogikkfaget.

#### Praksis som senteringspunkt

Departementet slår fast at opplæring i praksisfeltet skal være styrende for lærerutdanningen. Praksisopplæringen vil dermed kunne motive og fremskynde profesjonsrettingen. Studentene får dermed øving i å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringen der den foregår. Også i studiet av de enkelte fagene har praksisfeltet en viktig betydning i det å bearbeide teoretiske problemstillinger i en praktisk situasjon. Målet er at studenten skal utvikle et realistisk syn på læreryrket gjennom at de reflekterer over enkeltsituasjoner de møter i praksisopplæringen. Høgskolen i Agder realiserer dette i allmennlærerutdanningen gjennom til sammen 20 ukers praksis i det 4-årige utdanningsforløpet. (I PPU har praksis et omfang på 12 uker).

Tanken er god, men i realiteten er det ikke enkelt å gjøre gode forbindelser mellom teori og praksis. Det synes som om den teoretiske opplæringen i liten grad tar praksisfeltet som utgangspunkt, og praksisperiodene blir for høgskolelektoren et avbrekk og for studenten en kjærkommen avveksling. Det er vanskelig å finne en systematisk progresjon hvor teori og praksis integreres i problemstillinger. Selv om studenten oppfatter praksis som "det virkelige livet", så er det et stort spørsmål om skolens fornyelse er å finne i praksisopplæringen.

#### *Innhold, metoder og omgivelser - fagstudiet som læringsarena*

Lærerstudentenes utdanningsprosess speiler grunnskolens egen målsetting om samfunnsforberedelse og personlig utvikling gjennom fagtilegnelse. *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen* legger vekt på at både kunnskaper, ferdigheter og holdninger er viktige i yrkesutøvelsen, samtidig som disse kan legge grunnlag for studentenes egen vekst og dannelse. Samspillet mellom skolefag og praksisfelt får her en viktig funksjon. Fagstudiet kan således fungere som læringsarena på flere måter. Stikkordene er "innhold", "metode" og "omgivelser".



Faglig innsikt er nødvendig for kritisk å velge ut et hensiktsmessig *faginnhold*. Fagene har en iboende struktur som fremmer studentenes modenhet og selvforståelse, samtidig som de legitimerer selve lærerarbeidet. Gjennom fagtradisjonene møter studentene vitenskapelig tenkemåte og stimuleres til kreativ, konstruktiv og kritisk bruk av kunnskap også fra andre livsområder. Møtet med fagtradisjonene blir da en forutsetning for legitimeringen av utdanningens forskningstilknytning.

*Metode* dreier seg om hvordan fagkunnskapen relateres til arbeid med fag i ulike opplærings situasjoner. Studentene skal skaffe seg erfaring med tverrfaglig og flerfaglig organisering av innhold gjennom både oppgaveløsende og problemløsende tilnærminger. Målet er å stimulere til varierte læringsstrategier på ulike læringsarenaer, i ulike aldersgrupper og blant elever med ulike forutsetninger. Høgskolen i Agder slår i sin plan for allmennlærerutdanningen fast at studentene skal få oppleve de arbeidsformene som beskrives i læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Erfaring med å reise egne problemstillinger og drive undersøkende og forskningspreget arbeid relaterer seg også til vår problemstilling om forskningstilknytning.

*Omgivelser* betyr at fagkunnskapen relateres til rammer og vilkår for opplæringen. Studentene må erfare barn og unges læretrang og skaperglede, og de må gjøres kjent med ulike perspektiver på pedagogikk og samfunnsutvikling. Konkret handler dette om samarbeid mellom skole, hjem og lokalsamfunnet, skolehistorie og utdanningssystemets oppgaver og virkemåte i samfunnet. Her kommer også inn viktige prinsipper for organisering og ledelse. Dette peker videre mot det tredje spørsmålet, skoleutvikling.

### *Forskningstilknytning*

I opplæringslovens §1 framstilles vitenskapelig arbeidsmåte som en grunnverdi i skoleverket. I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* knyttes vitenskapelig arbeidsmåte til ”den aktive elev”. Det hevdes at vitenskapelig arbeidsmåte utvikler både kreative og kritiske evner, og er innen rekkevidde for alle. *Rammeplanen for Allmennlærerutdanningen* sier at studiet skal framstå som et *pedagogisk læringsverksted*. Studentene skal gjennom studiet læres opp til å kunne gjøre analyser på tvers av fag og læringsarenaer. Praksisnær forskning på skole og samfunn skal tilflyte utdanningen og gjøre den relevant og stimulerende. Studentenes gjennomføring av ulike prosjekter kan stimulere evnen og viljen til fornyelse og ses i sammenheng med skoleutvikling. Læring og utvikling på tvers av fag og tradisjonelle læringsarenaer skal styrke lærerprofesjonen og ses i sammenheng med det å utvikle yrkeskunnskap og handlekraft som lærer.

Høgskolen i Agder konkretiserer disse føringene ved å legge vekt på prosjektarbeid og temaorganisering av innhold. Tverrfaglige oppgaver gir erfaring i samarbeid og i vurdering av eget og andres arbeid. Studieplanen understreker at studiets arbeidsformer skal føre til forståelse av at utvikling av fagkunnskap alltid innebærer analyse, kritisk vurdering og valg.

### *Skoleutvikling*

Rammeplanen legger stor vekt på skoleutvikling. Det blir understreket at et samfunn i endring gir nye vilkår for opplæring. Skolen må evne å ta opp i seg tendenser og strømninger i samfunnet. Barn og unges økende bruk av og befatning med medieindustriens informasjons- og



kommunikasjonsteknologi er eksempel på dette. En utfordring for dagens skole er lærere som ikke i tilstrekkelig grad er fortrolige med den nye teknologien. Rammeplanen slår fast at lærerstudentene skal kunne bruke teknologien til læring og kommunikasjon.

Rammeplanens kanskje tydeligste føring for lærerutdanningen handler om at denne bør rekruttere og inkludere stadig flere minoritetsspråklige studenter for at skolen skal bli i stand til å møte de utfordringene det multietniske samfunnet stiller oss overfor. Institusjonene som gir lærerutdanning, skal videre sørge for at det internasjonale perspektivet blir integrert i alle fag og studieenheter. Det skal foreligge studietilbud på engelsk, og forholdene skal også ligge til rette for studentutveksling med andre land.

Praktisk entreprenørskap og endringsvilje gjøres til viktige lærings- og holdningsmål. Utvikling av personlige egenskaper som kreativitet og skaperkraft gir muligheter til å møte arbeidslivets krav om fleksibilitet og personlig initiativ. Det understrekes derfor at de tilsatte i lærerutdanningen har et ansvar for å utvikle sin kompetanse om nærings- og arbeidslivet. Dette skal resultere i læringsstrategier i den pedagogiske utdanningen som stimulerer til pedagogisk bruk av entreprenørskap hos framtidens lærere.

Rammeplanen understreker likevel at det ligger en dobbelthet i tilpasnings- og utviklingsarbeidet som representerer en utfordring for vår tids lærerutdanning. Skolen og skolekulturen kan og bør også fremstå som en stabiliserende faktor som gir rom for bearbeiding og refleksjon. Det slås fast at skolen skal møte påvirkningen fra det konkurransefokuserede forbrukersamfunnet med alternative kunnskaper og verdier. Lærerutdanningen skal forberede studentene også på denne oppgaven. Prinsippet om likeverdighet i opplæringen uansett bakgrunn, evner og kjønn skal ikke rokkes ved.

Lærerutdanningen skal legge særskilt vekt på verdier som rettferdighet, likeverd og tilpasset opplæring. Samfunnets sterke konkurransefokus må ikke ødelegge læringsmiljøet for svake grupper. Alle skal få oppleve at de kan lykkes, og at det nytter å arbeide. *Tilpasset opplæring* skal være tema i alle fag i lærerutdanningen.

### *Til slutt*

Vi har trukket frem karakteristiske trekk ved den nyeste rammeplanen for lærerutdanning, samtidig som vi har pekt på noen av de utfordringene som oppstår, når tradisjon og fornyelse skal forenes i institusjoner som ofte har sin egen agenda og sin egen selvforståelse. Slik vi ser det gir både mål og formuleringer for øvrig muligheter til å utdanne lærere som kan møte tidens krav. Det store og overhengende spørsmål er imidlertid implementeringen. Hvordan klarer institusjonene å fange opp intensjonene i rammeplanene og nedfelle dem i fag- og semesterplaner? *Det spørsmålet* må nødvendigvis besvares senere.



## Er danske læreres professionsstatus holdbar?

Per Fibæk Laursen er professor i pædagogik institut for Curriculumforskning på Danmarks Pædagogiske Universitet. [pefi@dpu.dk](mailto:pefi@dpu.dk)

*Professor Per Fibæk Laursen fra Danmarks Pædagogiske Universitet mener at det er rimeligt, at den læreruddannede har monopol på at arbejde som lærer, men han er kritisk overfor, om dette monopol kan opretholdes, hvis ikke læreruddannelsen i Danmark forbedres væsentlig. Der er tre udfordringer, som uddannelsen skal tage op. For det første skal der (gen)skabes en enhed mellem faglige, pædagogiske og praktiske kompetencer. Det gøres ved at seminarielærerne 'tager fagdidaktikken alvorligt' samt at de pædagogiske fag må opgave deres teoretiseren og i højere grad forholde sig til den virkelighed, som læreren i professionen står i ude på skolen. For det andet må lærerne blive bedre til at samarbejde med især pædagogerne i daginstitutionerne, så overgangen fra børnehave til skole lettes. Endelig må den studerende arbejde mere bevidst med sine personlige og menneskelige kompetencer.*

Læreruddannede har i dag noget nær monopol på at undervise i folkeskolen. Professionsbachelorloven var blandt andet en anerkendelse af betydningen af læreres professionelle kompetence. Men der er stadig betydelige udfordringer, hvis lærernes status som folkeskolens profession skal opretholdes.

### Den traditionelle lærer

Set i det lange historiske perspektiv har forandringerne og forbedringerne af læreruddannelsen været dramatiske. Da folkeskolens forløber så småt voksede frem i løbet af 1600- og 1700-tallet, var kravene til at blive lærer ikke meget større, end at man skulle kunne læse og skrive og beherske Luthers katekismus<sup>1</sup>. En egentlig læreruddannelse blev første gang etableret i 1790'erne. Uddannelsen var 3-årig, men man startede på et særdeles elementært niveau, ja man optog sågar elever, som hverken kunne læse eller skrive<sup>2</sup>.

Helt op til begyndelsen af det tyvende århundrede var forestillingen om, hvad en lærer burde kunne meget begrænset: Fagligt skulle lærerne blot beherske det stof, som eleverne skulle lære. Der var tale om en fastlagt kanon, så der skulle hverken vælges ud, reflekteres eller træffes didaktiske beslutninger. Der var med datidens øjne ikke nogen grund til, at lærerne skulle kunne mere end det, som eleverne skulle have nået, når de forlod skolen efter 7. klasse. Praktisk skulle lærerne beherske den undervisningsmæssige tradition i skolen. Der var ingen forventninger om, at lærere skulle kunne praktisere forskellige undervisningsformer og –metoder eller træffe nogen form for selvstændige valg. Teoretisk-pædagogisk forventedes lærerne at have et vist kendskab til

<sup>1</sup> G. Hansen: Degnen: Studie i det 18. århundredes kulturhistorie. København: Schultz

<sup>2</sup> J. Larsen: Den danske skoles historie, bd 2. København: Unge Pædagoger, 1989 (1893)



pædagogik, men denne viden havde hovedsageligt som funktion at begrunde og legitimere den eksisterende skoleorden og dens ideer. Pædagogikken havde ikke som formål at inspirere til kritik og selvstændige beslutninger.

### Den moderne lærer

I dag er læreruddannelsen som bekendt en 4-årig professionsbacheloruddannelse, som bygger oven på en gymnasial uddannelse<sup>3</sup>. Fagligt forventes læreren at være på et væsentligt højere niveau end det, som eleverne skal nå i skolen. Læreren skal nemlig kunne træffe selvstændige didaktiske beslutninger om indholdet. Der er ikke længere nogen faglig kanon, og derfor skal læreren have en betydelig bredde, så hun kan undervise i mange forskellige emner. I løbet af en lærerkarriere forandres indholdet i fagene betydeligt, og denne udvikling forventes læreren ikke blot at kunne følge med i, men også at deltage aktivt i.

Praktisk skal læreren beherske et bredt spektrum af undervisningsformer og –metoder. Hun skal kunne træffe selvstændige metodiske beslutninger, og hun skal kunne differentiere undervisningen og tilpasse den ikke blot til eksisterende forskeligheder blandt eleverne, men også til nye elevtyper. Teoretisk-pædagogisk skal en lærer kunne begrunde sin praksis, og hun skal kunne reflektere kritisk over den og udvikle den. Ikke blot skal hun udvikle sin egen undervisning, men hun skal også kunne indgå kritisk og konstruktivt i teamets og skolens udvikling.

### Udviklingsbaseret og forskningstilknytning

Med Lov og bekendtgørelsen om professionsbacheloruddannelser fra 2000 og 2001<sup>4</sup> er et par nye krav til lærerne blevet understreget. En professionsbacheloruddannelse er udviklingsbaseret, hedder det. Det skal forstås på den måde, at den viden, som udgør kernefagligheden i uddannelsen, er at kunne udvikle professionens praksis. Opfattelsen af hvad der er den centrale kompetence er flyttet fra at kunne videreføre og forvalte den traditionelle praksis til at kunne udvikle den.

Foruden at være udviklingsbaseret skal en professionsbacheloruddannelse være forskningstilknyttet. Det vil sige, at forskningens metode og orientering mod at skaffe fordomsfri viden, skal inspirere indholdet og tilgangen i uddannelsen.

Man skal naturligvis møde sådanne overordnede og ideologisk prægede tilkendegivelser i officielle tekster med en vis skepsis. De klinger progressivt og moderne og signalerer fremgang og udvikling. Men formuleringerne er samtidig omhyggeligt valgt, således at de ikke er alt for forpligtende for de politikere og embedsmænd, som har skrevet dem. Man skal lægge mærke til udtrykkene *udviklingsbaseret* og *forskningstilknytning*. Det er ikke nogen tilfældighed, at der ikke står *forskningsbaseret*. Dette udtryk anvendes nemlig om universitetsuddannelserne, og det fortolkes normalt på den måde, at uddannelser, der er forskningsbaserede, har ret til at have omkring

<sup>3</sup> K. Krogh-Jespersen: Læreruddannelse – en professionsrettet uddannelse. Århus: Århus Dag- og Aftenseminarium, 2003

<sup>4</sup> Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor, Bekendtgørelse nr 113, Undervisningsministeriet, 2001



halvdelen af deres ressourcer til at drive selvstændig forskning. Et sådant krav har man ikke villet risikere at møde fra mellemlange videregående uddannelser. Derfor har man kreeret det nye udtryk forskningstilknytning – med deraf følgende lange debatter om, hvad dette begreb nu indeholder. I princippet er det klart nok: Professionsbacheloruddannelserne skulle gerne befrugtes af nogle af forskningens kvaliteter, men uden at det koster noget!

Hvorfor professionsbachelor?

Hvorfor fik vi i det hele taget i 2000 en lov om professionsbacheloruddannelser? Hvilke kræfter lå bag? Der var især to grupper af aktører, der var afgørende:

De professionelle (lærere, sygeplejersker, pædagoger, socialrådgivere osv.) havde i mange år arbejdet på at få deres uddannelser anerkendt som bacheloruddannelser. På det konkrete plan ville det give bedre adgang til videreuddannelse, men mere afgørende var det nok, at det blev opfattet som et middel til generelt at hæve gruppernes anseelse og sociale status og dermed også på længere sigt som et middel til at skaffe bedre løn- og arbejdsvilkår.

Politikerne delte af gode grunde ikke de professionelles bestræbelse på at skaffe sig en bedre position i lønkampen. På et andet punkt var de imidlertid enige med de professionelle, nemlig med hensyn til videreuddannelse. Det havde i mange år provokeret politikere og offentlighed, at universiteterne ikke anerkendte de mellemuddannedes kvalifikationer, men tvang dem til at begynde forfra på linje med nybagte studenter, hvis de ville have en akademisk uddannelse. Det blev oplevet ikke blot som uretfærdigt, men også som fordyrende og som en uacceptabel mangel på fleksibilitet i uddannelsessystemet.

Politikerne så også professionsbachelorlovgivningen som et bidrag til at skabe mere kompetente professionelle og dermed højne kvaliteten i den offentlige sektor. Politikere forholder sig traditionelt noget skeptisk til erhvervsgruppers kamp for professionalisering. Professionalisering indebærer nemlig altid krav om større frihed og højere løn, og det kan de fleste politikere ikke lide. De vil nemlig gerne selv styre og spare på lønomkostningerne. Når der alligevel har været en langsigtet historisk tendens til professionalisering, er forklaringen naturligvis, at arbejdsopgaverne og hensynet til kvaliteten kræver bedre uddannet personale. Endelig var det også en del af politikernes motiver, at man ville tilpasse den danske uddannelsesstruktur til den mest udbredte internationale struktur.

Uddannelse og status

Forhistorien bag loven om professionsbacheloruddannelserne demonstrerer tydeligt, at når man diskuterer professionsuddannelse, diskuterer man uvægerligt også de professionelles samfundsmæssige placering og status. Det er bestemt ikke nogen ny sammenhæng.



Går vi historisk tilbage til tiden omkring læreruddannelsens fremvækst, var konservative kirkelige og adelige kredse yderst betænkelige ved udsigten til en oprettelse af egentlig læreruddannelse<sup>5</sup>. De frygtede – med rette – at uddannelsen ville bidrage til, at lærerne blev utilfredse med deres hidtidige degnstatus og beskedne naturalieløn og ville begynde at kæmpe for en højere social placering.

Da læreruddannelsen alligevel blev etableret, udfoldede man store bestræbelser på at forhindre, at de vordende lærere fik sociale ambitioner. Læreren skulle fortsat være en fornuftig bonde blandt bønder, som det blev formuleret af en af de første seminariefolk. Derfor lå de første seminarier på landet, og de var kostskoler med en stramt reguleret hverdag for eleverne. Det hed direkte i det første statslige seminarireglement fra 1818, at eleverne skulle vænnes til tarvelighed i levemåde og klædedragt, således at de kunne blive tilfredse med deres tilkommende kår<sup>6</sup>.

At sammenhængen mellem uddannelse og social placering stadig eksisterer, kommer blandt andet til udtryk i den professionsstrategi, som Danmarks Lærerforening og lignende organisationer for sygeplejerske m.fl. har anlagt gennem de senere år. En anerkendt professionel status er traditionelt forbundet med en vis social prestige, en betydelig autonomi i arbejdets udførelse, indflydelse på rammerne for arbejdet og med en rimelig løn.

Forudsætningen for at en erhvervsgruppe kan opnå og opretholde en status som en profession er, at den har et anerkendt vidensgrundlag<sup>7</sup>. Det betyder, at omverdenen anerkender, at gruppen er i besiddelse af en særlig viden og kunnen, som gør gruppens medlemmer bedre egnet end andre til at varetage bestemte opgaver i samfundet. Det særlige ved professioners vidensgrundlag, i modsætning til hvad der gælder for håndværk, antages at være, at professioner har en teoretisk baseret viden, som sætter dem i stand til at være fleksible, selvstændige og udviklingsorienterede. Derfor er det afgørende for en profession som lærerne, at offentligheden anerkender, at dens medlemmer kan noget særligt.

Kan lærere noget særligt?

Møder lærere en sådan anerkendelse fra omverdenen af, at de kan noget ganske særligt? Kun til en vis grad. Ganske vist har læreruddannede i dag både formelt og reelt noget nær monopol på at undervise i folkeskolen. Men denne status anfægtes med jævne mellemrum. Det sker ofte med det argument, at der jo ikke er noget ganske bestemt, som kun læreruddannede og ingen andre kan. Andre erhvervsgrupper har faglig kunnen i undervisningsfagene, og en del har det på betydeligt højere niveau end lærerne. Mange andre grupper kan undervise. Så kan lærere i det hele taget noget særligt, der berettiger dem til deres monopolagtige status?

---

<sup>5</sup> P. Fibæk Laursen: Læreren fra degn til lønarbejder. Roskilde: RUC's forlag, 1976.

<sup>6</sup> J. Larsen: Den danske skoles historie, bd 2, København: Unge Pædagoger, 1989 (1893), p. 295

<sup>7</sup> A. Abott: The System of Professions. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1988.



Svaret på dette kritiske spørgsmål har i henhold til den officielle selvforståelse bag læreruddannelsen i hvert fald siden læreruddannelsesloven fra 1894 været følgende: Det særlige ved en lærers kompetence er treenigheden af faglige, pædagogiske og praktiske kompetencer rettet mod folkeskolen. Svarende til denne treenighed er der tre hoveddele af en læreruddannelse: ”fagfagene”, de pædagogiske fag og praktikken.

Logikken i dette mere end 100 år gamle svar på det kritiske spørgsmål om, hvorvidt lærere overhovedet kan noget særligt, er uafviselig. Vurderet som den centrale legitimering af, at en læreruddannelse er nødvendig for at undervise i folkeskolen, er det imidlertid ikke uden problemer:

For det første er argumentationen på trods af den lange forhistorie ikke slået igennem i omverdenens bevidsthed. Der kommer stadig med jævne mellemrum forslag om at afvikle eller svække de læreruddannedes monopol på undervisning i folkeskolen. Gennemførelsen af meritlærerordningen viste også mangelfuld forståelse for betydningen af treenigheden. Politikerne vurderede det som tilstrækkeligt, at lærere har faglige, pædagogiske og praktiske kompetencer. Pointen i læreruddannelsens selvforståelse, nemlig at disse kompetencer skal være integreret og udgøre en helhed, mødte ikke megen forståelse i omverdenen.

For det andet peger adskillige undersøgelser og utallige debatindlæg på, at treenighed ikke fungerer i virkelighedens verden. Nyuddannede lærere kommer stadig ud for det meget omtalte praksisshok, og senest har Evalueringsinstitutets rapport fra 2003 om læreruddannelsen<sup>8</sup> peget på, at de ”fagfaglige”, pædagogiske og praktiske dele af læreruddannelsen ikke opleves som nogen helhed af de studerende. Det er ikke så underligt, at det særlige ved læreruddannelsen ikke helt møder den respekt i offentligheden, som tilkommer en treenighed!

### Tre udfordringer

Hvis lærerne skal opretholde eller måske ligefrem bestyrke offentlighedens tiltro til, at de har en speciel kompetence, og at denne kompetence berettiger dem til deres monopol på at undervise i folkeskolen, ser jeg i hvert tre udfordringer, som må løftes:

For det første må man realisere den tilstræbte treenighed mellem faglige, pædagogiske og praktiske kompetencer. Det er selve læreruddannelsens og seminariernes eksistensberettigelse, at man uddanner lærere med denne integrerede enhed af forskelligartede kompetencer rettet mod netop folkeskolen. Der skal gøres adskilligt i den anledning, blandt andet følgende: Seminarierne må få alle deres faglærere til at tage alvorligt, at fagdidaktikken er en vigtig del af deres fag, og at deres faglige undervisning skal målrettes mod at kvalificere lærere til folkeskolen. De pædagogiske fag må opgive deres nogle gange meget abstrakte og teoretiske dagsorden, og i langt højere grad lade deres indhold og systematik bestemmes af de pædagogiske udfordringer, som lærere står over for i det daglige praktiske arbejde. Og endelig må der et mere bevidst, planlagt og ambitiøst indhold i praktikken.

---

<sup>8</sup> Evalueringsinstitutet: Læreruddannelsen. København: Evalueringsinstitutet, 2003, p.25



For det andet må lærerne være mere åbne over for og bedre kvalificeret til at samarbejde med andre professionelle, særligt pædagoger. Hvis der er noget, der har irriteret politikere, offentlighed og forældre omkring folkeskolen, er det, at børnene nogle gange har fået en mindre optimal hverdag, fordi lærere og pædagoger har vanskeligt ved at finde ud af at samarbejde med hinanden. Kravene til lærere og pædagoger er absolutte og uden forbehold: I **skal** kunne finde ud af at samarbejde. Læreruddannelsen må påtage sig et medansvar herfor – f.eks. ved at lærer- og pædagoguddannelserne nærmes til hinanden og får fælles elementer, så studerende fra de to uddannelser bliver involveret i et konkret samarbejde i løbet af uddannelsen.

For det tredje må man arbejde eksplicit og bevidst med udvikling af personlige og menneskelige kompetencer. Allerede i dag er det i henhold til læreruddannelsesloven et mål, at studerende skal gennemgå en almen og personlig udvikling, men arbejdet hermed foregår ikke særlig bevidst eller planlagt, og det bliver ikke evalueret. Adskillige danske og mange udenlandske undersøgelser<sup>9</sup> viser, at de personlige kompetencer er en vigtig del af den samlede lærerkompetence, og det må læreruddannelsen tage alvorligt. Den hidtidige treenighed af kompetencer må udvides til en ”fireenighed”.

Jeg tror på værdien af, at arbejdet i folkeskolen varetages af professionelle, der er uddannet til netop det arbejde, og jeg synes, det er rimeligt, at læreruddannede har monopol på arbejdet og gives en betydelig professionel autonomi. Men hvis denne status skal opretholdes og udbygges, stiller det krav om en forbedret læreruddannelse.

---

<sup>9</sup> F.eks. B. Jacobsen: *Fungerer læreruddannelsen?* København: Undervisningsministeriet, 1989 og P. Fibæk Laursen: *Den autentiske lærer.* København: Gyldendal, 2004.



## Komparativ analyse af nyuddannede læreres kompetence i arbejdet - en sammenligning af dimittender fra Blaagaard Seminarium - årg. 1997 og årg. 1998

Jan Christensen, Anne Birgitte Scharff Jansen, Pierre Oskjær Johnsen og Teddy Voss, lektorer ved Blaagaard Seminarium. [jc@udd.blaagaardsem.dk](mailto:jc@udd.blaagaardsem.dk)

*Et udviklingsarbejde på Blaagaard Seminarium med sammenligning af professionskompetencer i læreruddannelserne i.h.t. Læreruddannelsesloven fra 1991 (LU'91) og Læreruddannelsesloven fra 1997 (LU'97) og forventninger til nyuddannede læreres professionskompetencer af udviklingsgruppen.*

Kort rapport om et udviklingsarbejde på Blaagaard Seminarium i form af et projekt omkring sammenligning af professionskompetencer i læreruddannelserne i.h.t. Læreruddannelsesloven fra 1991 (LU'91) og Læreruddannelsesloven fra 1997 (LU'97) og forventninger til nyuddannede læreres professionskompetencer af udviklingsgruppen.

### Projektets start og rammer

I efteråret 2000 var der stærk diskussion af læreruddannelsen og det medførte, at forestillingen om en snarlig revision af uddannelsen var nærliggende. Da der endnu ikke var dimitteret kandidater efter den gældende uddannelse (Læreruddannelsen af 1997 - herefter forkortet LU '97) var der i seminarieverdenen en mistillid til, at en sådan revision kunne give et bedre grundlag før den gældende lov 'var levet ud' og kandidaterne startet i folkeskolen august 2002.

På baggrund af Blaagaard Statsseminariums hidtidige aktiviteter med kandidatevalueringer og studieevalueringer i flere omgange var det naturligt, at en gruppe lærere med erfaringer herfra tog opgaven på sig og således skulle forsøge at påvise, at LU'97 ikke gav færre studenterkompetencer end f.eks. den lov, den efterfulgte (Læreruddannelsesloven af 1991 herefter kaldet LU'91).

Undersøgelsen blev iværksat som lokalt projekt med flg. formål:

”At undersøge ligheder og forskelle i de formelle kompetencer for to på hinanden følgende læreruddannelser – samt at afgøre om de – hver for sig lever op til stillede samfundsmæssige krav til nyuddannede lærere.

Hvordan skal man forstå tankerne om at ændre læreruddannelsen på baggrund af nyuddannedes kompetencer ?”

Disse formelle kompetencer var afledt af ønsket i LU'97 om en øget professionalisering af læreruddannelsen meget gerne i retning af større faglig kompetence, idet de internationale undersøgelser PISA, TIMSS o. lign. havde medført et politisk ønske om en styrket faglig kompetence generelt - men også specifikt i fagene dansk og matematik.



Projektet blev yderligere begrundet med:

”Der gives i medier og i det officielle Danmarks tilkendegivelser adskillige udtryk for, at læreruddannelsen - uanset hvilken - er utidssvarende og bør ændres, for at tilgodese de krav man med rimelighed kan stille til en nyuddannet lærer.

Heri optræder flere typer af bekymring eksempelvis:

- når lærerstuderende stopper på seminariet er det så, fordi de indser, at uddannelsen er utilstrækkelig i forhold til krav til deres kommende job ?
- når nyuddannede lærere efter kort tids ansættelse skifter erhverv, er det så uddannelsen, der er for dårlig ?
- har ændringer i læreruddannelsen ingen effekt på den nyuddannedes situation og kompetencer ?
- hvilken kernefaglighed er nyuddannede i besiddelse af og hvordan får den mulighed for at støtte det enkelte lærerteam ?”

Dette udgjorde sammen med et sæt af arbejdshypoteser indgangen til forståelsen af projektets indhold.

### Arbejdshypoteser

Projektets arbejdshypoteser var som udgangspunkt:

Der er følgende positive elementer ved LU'97:

- Den studerende arbejder i en periode alene i praktik på 3. årgang
- Fokus på projektarbejde flere steder i uddannelsesforløbet

Der er følgende positive elementer ved LU'91:

- Fokus på klasselærerfunktionen og skole/hjem-samarbejde via faget Pædagogisk Speciale
- To selvvalgte liniefag er ønskefag, da der ingen bindinger er på valget.

Fælles positive elementer ved LU '91 og LU '97:

- Fokus på teamsamarbejde

Usikre områder:

- Kan LU '97- lærere rumme 4 liniefag?
- Kan LU '97- lærere nøjes med at undervise i deres liniefag?
- Giver liniefagene tilstrækkelige fagdidaktiske kompetencer ?



Der er en klar bevidsthed om, at de 4 deltagende lærere i projektet har en fælles seminariefaglig baggrund i de pædagogisk-psykologiske fag, dog bærer hypoteserne også præg af den diskussion i det offentlige Danmark som har været fremherskende i de senere år.

Arbejdshypoteserne blev anset som et instrument til at fremme et egentligt undersøgelsesdesign.

### **Skitse af optimal projektforsløb**

Forløbet blev sat op i 4 faser:

#### *1. Konceptfasen:*

4 møder - heraf 1 med den udvidede projektgruppe og 1 med tilknyttede forsker(-e).

Konceptfasen udstikker de første retningslinier for projektet, hvoraf kerneprojektgruppen samles og udarbejder et overblik over forløb samt arbejdsgang og problemer, der anses for mulige at afklare.

Ved det første møde med den udvidede projektgruppe fastlægges yderligere samspilsprocedure (elektronisk mail-form aftales) og samarbejdsindhold kontraheres.

Ved mødet med forsker(-e) udveksles ideer til kvantitative og kvalitative målinger - samt øvrige forskningsdesign og e-mail-forum besluttet.

#### *2. Undersøgelsesfasen:*

8 møder - heraf 2 med den udvidede projektgruppe og 2 med tilknyttede forsker(-e).

Udsendelse af kvantitative skemaer - scoring og bearbejdning.

Indsamling af kvalitative data - gruppering og bearbejdning.

I undersøgelsesfasen forsøges problemstillingen belyst gennem de data, der er indsamlet. Tilknyttede forsker er medarbejder på data-bearbejdnings- og databehandlingsfasen samt sparringspartner ved valg af offentliggørelsesform m.v.

Den udvidede projektgruppe afprøver data og bearbejdnings m.h.p. en forståelse for, hvor langt arbejdet er.

Evt. supplerende data indhentes.

Databehandling og bearbejdelse af kvalitative data sker i kerneprojektgruppen.

#### *3. Rapporteringsfasen:*

7 møder - heraf 2 i den udvidede projektgruppe og 1 med tilknyttet forsker(-e). 1 møde afholdes på seminariet i samarbejde med medarbejderrådet.

I rapporteringsfasen bearbejdes resultaterne m.h.p. offentliggørelse samt godkendelse til offentliggørelse.

#### *4. Endelig afrapportering:*



Endelig rapport udarbejdes og offentliggøres.

Indenfor projektets 2 første år har det imidlertid ikke været muligt at realisere hele det skitserede forløb. Projektet er derfor realiseret med et foreløbigt 'smallere' design, da man ellers ville forspilde muligheden for at kunne bibeholde kontakten med årgang '97 efter at disse var startet i folkeskolen.

### Projektformidling

Projektets enkelte dele er hidtil kun omtalt offentligt ved Blaagaard Seminariums lærerdage i august 2002 og 2003. Endvidere har særlige aspekter af projektet været optrykt i 2 artikler i kvartalsbladet Blaagaard Tidende henholdsvis Nr.3. dec. 2001 og Nr.1. marts 2002.

### Projektmetode og datagrundlag

Projektet kan karakteriseres som et udviklingsarbejde (OECD forskningsbegreber i: Kruuse, 2000: 15). Projektets empiri er primært baseret på kvalitative data, men enkelte steder udvidet med udblik via kvantitative data. Fortolkning bliver således et vitalt grundlag for de resultater, der er opnået.

Kilden til disse data er blandt 179 dimittender på årgang '97 og 169 dimittender fra årgang '98, de, der har ønsket at medvirke i projektet ved et gruppeinterview afholdt på seminariet ca. trekvart år inde i første lærer-år altså henholdsvis i 2002 og i 2003. Selvom mange i første omgang har givet tilsagn om at medvirke i det, vi navngav "NY lærer- projektet" var det meget mere begrænset, hvor mange der rent faktisk mødte op og bidrog til projektet. - nemlig 24 personer fra årgang '97 og 18 personer fra årgang '98. Man kan således sige, at der i projektet ikke er tale om vægtige data i forholdet til antal kandidater, men dog nok til, at det kan matche en stikprøvepopulation og angive tendenser for de to årgange.

Vores praktiske valg af undersøgelsesmetode ser således ud:

#### a. LU '91:

De potentielle deltagere - alle der dimitterede fra årgang '97 sommeren 2001 - modtog i januar 2002 et brev, hvor vi redegjorde for intentionerne med projektet og bad dem tilmelde sig med en e-mail-adresse, hvis de ønskede at deltage. Ud af de 179 dimittender meldte 90 sig. Via mail-adresserne blev disse inviteret til en eftermiddag i april. De nye lærere blev opfordret til selv at sprede invitationen, så det potentielle antal deltagere kunne maksimeres i forhold til de tilbagesendte e-mail-adresser. Vi så af de efterfølgende tilmeldinger, at dette faktisk skete og de evt. sociale netværk dimittenderne imellem aktiveredes. Vi fik til arrangementet 30 tilmeldinger, hvoraf 24 mødte frem. På dette møde hentedes data, dels i form af skriftlige besvarelser spørgeskemaer og dels i form af bandede semistrukturerede interviews, der foregik i 3 grupper á 8 deltagere.

Interviewrundens indhold var 3 spørgsmål:

- A. Hvilke brugbare elementer har du med fra Blaagaard ?
- B. Hvilke daglige professionelle problemer har du ?
- C. Hvordan kan seminariet gøre læreruddannelsen bedre ?



De deltagende lærere blev bedt om skriftligt at besvare følgende:

A. Hvilken linjefag er du uddannet i ?

B. Hvordan vurderer du din faglige kompetence og fagdidaktiske kompetence i de forskellige fag og klasser du underviser i indeværende skoleår ? Skriv først fag og klasse og derefter din vurdering.

**b. LU '98:**

De potentielle deltagere - 169 dimittender fra sommeren 2002 - fik i marts måned et brev med posten indeholdende en invitation til et møde på Blaagaard i april samme år. Her havde vi 21 tilmeldinger og 18 fremmødte. På dette møde hentede vi tilsvarende data dels i form af en skriftlig besvarelse af et spørgeskema og dels ved at båndte et semistruktureret interview, der foregik i 2 grupper på 9 og 9 deltagere.

Interviewrundens indhold var 3 spørgsmål:

A. Hvilke brugbare elementer har du med fra Blaagaard ?

B. Hvilke daglige professionelle problemer har du ?

C. Hvordan kan seminarieret gøre læreruddannelsen bedre ?

De deltagende lærere blev bedt om skriftligt at besvare følgende:

A. Hvilken linjefag er du uddannet i ?

B. Hvordan vurderer du din faglige kompetence og fagdidaktiske kompetence i de forskellige fag og klasser du underviser i indeværende skoleår ? Skriv først fag og klasse og derefter din vurdering.

Medstyrende for udviklingen af de kvalitative data var den undersøgelse som Århus Dag- og Aftenseminarium offentliggjorde i 2000<sup>10</sup>.

Vi er i projektgruppen bevidste om:

- at vi som lærere i de pædagogiske fag på seminarieret har en viden og en forforståelse af de to forskellige uddannelser, der danner baggrund for de nye læreres skoleliv;
- at vi har egne præferencer for hvordan den gode læreruddannelse ser ud;
- at vores projekt er tilrettelagt med udgangspunkt i vores hypoteser om hvilke fordele og mangler de to læreruddannelser har i forhold til at ruste lærere til arbejdet i skolen;
- at de nye læreres udsagn må ses i lyset af deres egen fortolkning af den komplekse arbejdssituation de indgår i - i forhold til den forventning, de havde da de startede studium og job;

---

<sup>10</sup> P. Fregerslev & M. Jørgensen: *Ny lærer*. Århus Dag- og Aftenseminarium



- at vi lever i den reflektive modernitet, hvor kompleksitet og kontingens har betydning for vores forståelsehorisont

Da deltagerperspektivet er så centralt i vores undersøgelse, kan vi ikke få et objektive billede af om den ene læreruddannelse er at foretrække frem for den anden, men vi kan få et billede af, hvordan den enkelte nye lærers subjektive mening er om den gennemførte læreruddannelses anvendelighed i egen praksis. Endvidere kunne de nye læreres medvirken i undersøgelse give årsag til, at der blev sat en refleksionsproces i gang hos den enkelte, som når de får resultaterne af de samlede bestræbelser at se, ville kunne understøtte en frigørende erkendelsesinteresse hos dem.

Projektets resultater - Skriftlige besvarelser:

Linjefag/ikke linjefag.

a. LU 91:

de deltagende lærere blev bedt om skriftligt at besvare følgende:

A. Hvilken linjefag er du uddannet i ?

B. Hvordan vurderer du din faglige kompetence og fagdidaktiske kompetence i de forskellige fag og klasser du underviser i indeværende skoleår ? Skriv først fag og klasse og derefter din vurdering.

Der kan udledes følgende af besvarelserne:

I de fag, hvor læreren er linjefagsuddannet, oplever læreren meget tydeligt, at han eller hun er faglig kompetent. Der er enkelte, der oplever at de mangler kompetence i relation til faget dansk i indskolingen (begynderlæsning) samt dansk i afgangsklasserne - andre lærere oplever sig dog kompetente på de samme områder.

I de fag hvor læreren er linjefagsuddannet deler besvarelserne sig klart i 2 hovedtendenser mhp lærernes oplevelse af egne fagdidaktiske kompetencer. I faget matematik oplever alle stor mangelfuldhed. Det samme gælder for enkelte linjefagsuddannede i dansk og kristendom. I de øvrige fag, hvor lærerne er linjefagsuddannede, oplever de god eller stor fagdidaktisk kompetence.

I de fag, hvor lærerne ikke er linjefagsuddannede oplever næsten alle mangelfuld eller særdeles mangelfuld kompetence. Dog er der et mere positivt oplevelsesgrundlag, hvor læreren har haft faget på grunduddannelsen i fællesfagene. Med hensyn til den oplevede fagdidaktiske kompetence i de fag, hvor læreren ikke er linjefagsuddannet, er der en tydelig tendens til at de føler sig ringe 'klædt på' - én karakteriserer det som "ren overlevelse". Nogle fremhæver, at de trækker på deres generelle viden fra faget Almen didaktik.

b. LU '98:

De deltagende lærere blev bedt om skriftligt at besvare følgende:

A. Hvilken linjefag er du uddannet i ?



B. Hvordan vurderer du din faglige kompetence og fagdidaktiske kompetence i de forskellige fag og klasser du underviser i indeværende skoleår ? Skriv først fag og klasse og derefter din vurdering.

Der kan udledes flg. af besvarelserne:

I de fag, hvor læreren er linjefagsuddannet, oplever læreren meget tydeligt, at være fuldt faglig kompetent. Det er ligeledes tydeligt, at de oplever god eller stor fagdidaktisk kompetence. Dog oplever 3 af 6 lærere i matematik en manglende fagdidaktisk kompetence, de 3 øvrige oplever sig kompetente i samme fag.

I de fag, hvor læreren ikke er linjefagsuddannede oplever næsten alle mangelfuld eller særdeles mangelfuld kompetence - der er dog nogle undtagelser, hvor læreren trækker på andet linjefagskendskab til beslægtet område (f. eks historie-samfundsfag eller natur/teknik-biologi).

Med hensyn til den fagdidaktiske kompetence i de fag, hvor lærerne ikke er linjefagsuddannede opleves en meget ringe kompetence.

Tabel 1. Oversigt over undervisningsfag set i forhold til liniefagsbaggrund

Årgang 97– Første arbejdsår efter seminariet.

Grøn: Undervisning i liniefag

Rød: Undervisning, der gives uden liniefagsbaggrund

Ny lærer nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Dansk				X	X			X	X	X			X	X	X	X							X	
Matematik	X	X	X	X		X						X						X	X					X
Engelsk				X			X	X												X				
Kristendomskundskab	X	X			X		X		X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Historie														X	X		X					X	X	
Samfundsfag				X																				
Idræt				X	X		X			X		X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Musik					X																			X
Billedkunst	X	X			X	X	X					X			X						X		X	
Håndarbejde																								X
Sløjd																								
Hjemkundskab							X								X									
Natur / Teknik	X	X				X	X					X		X		X	X		X		X			X
Geografi	X																	X						
Biologi	X	X																X						
Fysik – Kemi	X	X	X																	X				
Tysk																								
Fransk																								
Valgfag																								
Andet										X														
Specialundervisning			X				X				X				X			X		X		X		

Tabel 2. Oversigt over undervisningsfag set i forhold til liniefagsbaggrund

**Årgang 98 – Første arbejdsår efter seminariet.**

Grøn: Undervisning i liniefag

Rød: Undervisning, der gives uden liniefagsbaggrund

Tabel 2. Oversigt over undervisningsfag set i forhold til liniefagsbaggrund

**Årgang 98 – Første arbejdsår efter seminariet.**

Grøn: Undervisning i liniefag

Rød: Undervisning, der gives uden liniefagsbaggrund

Ny lærer nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Fag el. område																		
Dansk			X	X						X	X	X		X				X
Matematik	X				X		X	X		X						X		
Engelsk	X												X	X				X
Kristendomskundskab		X	X		X			X				X		X				
Historie		X	X	X	X									X		X		
Samfundsfag		X		X		X						X				X		
Idræt	X	X			X		X			X		X	X	X			X	
Musik								X			X							
Billedkunst				X	X			X							X			
Håndarbejde					X	X									X			
Sløjd																		
Hjemkundskab																		X
Natur / Teknik			X					X		X			X					
Geografi		X			X		X											
Biologi							X									X	X	
Fysik – Kemi																		
Tysk				X														
Fransk				X														
Valgfag																		
Andet				X														
Specialundervisning	X					X	X			X			X		X			



Vurdering af kompetencer i et udvalg af områder.

Ud fra de forskelle, der har været i opbygningen af de to uddannelser, har det vist sig interessant at få belyst, hvilke andre kompetencer, de nye lærere mente, de havde efter endt studium.

Her følger således en opstilling, hvor begge uddannelser er sat ind til sammenligning (tabel 3).

Tabel 3. Undersøgelse af nye læreres vurdering af egne kompetencer

Sorte tal: Årgang 97      Blå tal: Årgang 98

**Tag stilling til følgende spørgsmål:**

I hvilken grad er du enig i... (sæt X)	Uenig	Delvis uenig	Næsten enig	Enig
at du i læreruddannelsen har erhvervet dig indsigt i /kundskaber om klasselærerens arbejdsområder	10	9 5	10 3	5
at du i læreruddannelsen har erhvervet dig indsigt i /kundskaber om projektarbejde	1	4	5 4	14 14
at du i læreruddannelsen har erhvervet dig indsigt i /kundskaber om undervisnings-differentiering	4	12 1	6 7	2 10
at du i læreruddannelsen har erhvervet dig indsigt i /kundskaber om skole-hjem-samarbejde	2 8	4 7	11 3	7
at du i læreruddannelsen har erhvervet dig indsigt i /kundskaber om teamsamarbejde	1 1	1 1	6 4	17 12
at du i læreruddannelsen har erhvervet dig indsigt i /kundskaber om hvordan IKT kan anvendes i folkeskolens undervisning	19 3	5 5	6	4

Ovenstående skema er skabt på baggrund af en tværlæsning af seminariets studieordninger for årgang 97 og 98. I studieordningen for årgang 98 (LU'97) er der peget på en række områder, der har fået særlig opmærksomhed – bl.a. særlige forløb omkring undervisningsdifferentiering og projektarbejde. Med besvarelsen af skemaet har det været vores ønske at afdække om et særligt opmærksomhedsfelt i uddannelsen registreres efterfølgende hos de nye lærere. Årgang 97 (LU'91) har via faget pædagogisk speciale haft undervisning med særlig fokus på skole-hjemsamarbejde og klasselærerarbejdet, mens der ikke har været særskilt fokus på dette område hos årgang 98.



## Vores vurdering

Det er vores vurdering på baggrund af besvarelserne at årgang 97 føler sig rustet til at varetage klasselærerfunktioner og skole-hjemsamarbejde, medens dette i mindre grad er tilfældet hos årgang 98.

Det er ligeledes vores vurdering at det har en positiv effekt hos årgang 98 at der har været særlig opmærksomhed på projektarbejde og undervisningsdifferentiering. Med hensyn til kundskaber om anvendelsen af IKT i folkeskolens undervisning er billedet mere utydeligt. Årgang 97 mener ikke, at deres uddannelse rustede dem til dette område. Årgang 98 er delt i deres vurdering. Seminariets beskrivelser om at inddrage IKT i alle fag har således ikke haft gennemslagskraft i form af entydigt forbedrede kompetencer på dette område hos alle de nye lærere.



## Uddannelsens anvendelighed vurderet af de nye lærere

Endvidere søgte vi at få viden om vurderingen af den læreruddannelsen, som de havde afsluttet.

Her ses de dele af undersøgelsen som angiver tilbagemeldinger til seminarieret om hvordan de nye lærere vurderer deres uddannelsesbaggrund i forhold til lærerarbejdet (tabel 4).

**Tabel 4. Tænk tilbage på din første tid som ansat lærer og tag stilling til følgende spørgsmål :**

Årgang 97: Sort

Årgang 98 : Blå

I hvilken grad er du enig i .... (sæt x )	Uenig	Delvis uenig	Hverken/ eller	Næsten enig	Enig
at du i læreruddannelsen har tilegnet dig relevant indsigt i betingelser for og muligheder i din lærervirksomhed i skolen?		6	9 4	8 10	1 4
at du i læreruddannelsen har tilegnet dig didaktiske kompetencer, som du kan bruge i skolen?	2	2	5 1	11 8	4 9
at du i læreruddannelsen har tilegnet dig psykologiske kundskaber, som du kan bruge i skolen?	1	1	1 5	14 6	8 5
at du i læreruddannelsen har tilegnet dig relevante faglige kundskaber inden for skolefagene?	2	2	5 2	12 9	3 7
at du i læreruddannelsen har tilegnet dig relevante kundskaber om undervisnings- og arbejdsformer i skolen?	1	4 1	4 1	14 6	1 10
at du i læreruddannelsen har erhvervet dig relevante forudsætninger for at varetage samarbejdsopgaver med forældre?	3 5	4 7	5 2	11 4	1
at du gennem læreruddannelsens praktikforløb har erhvervet dig relevante erfaringer med lærervirksomhed i skolen?		9 1	5 2	8 7	2 7

Tolkninger af undersøgelsen

**Talstørrelserne inviterer kun til forsigtige tolkninger på forskelle ligheder mellem de to årgange, men visse nuancer falder i øjnene. I forhold til generel indsigt i lærerarbejdet, didaktiske kompetencer, kundskaber om undervisning- og arbejdsformer og faglige kundskaber føler årgang 98 sig lidt bedre rustet end årgang 97. En mulig forklaring kan være at årgang 98 med 4 linjefag har en større andel af deres undervisning inden for fag, hvor de har en fag-faglig ballast fra læreruddannelsen.**



Derimod er der hos årgang 98 mindre tilfredshed med tilegnelsen af psykologiske kundskaber. Når årgang 97 er mere tilfredse vil vi pege på faget pædagogisk speciale, som en mulig forklaring, idet de studerende her har haft mulighed for at fordybe sig i temaer, hvor de psykologiske aspekter har stået stærkt som anvendelsesaspekter (eksempelvis undervisning af tosprogede, konfliktløsningsmuligheder m.v.). Samtidig peger både 97 og 98 på at samarbejde med forældrene er et problematisk område. Her føler årgang 98 sig generelt dårlig rustet, men området er heller ikke længere tydeligt i Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder for fagene i uddannelsen. Endelig kan det konstateres, at årgang 98 er markant mere tilfreds med praktikforløbene end årgang 97. Her vil vi pege på betydningen af den fornyelse af praktikken - med "alenepraktik" på 3. årgang - der blev skabt med LU97.

### Projektets resultater - Gruppeinterview:

Ved mødet med de to lærergrupper blev båndoptageren anvendt til at gemme de interviews, som fandt

sted. For årgang '97 skete det den 12. 04. 2002 og varede i ca. to timer og for årgang'98 fandt det sted 02. 05. 2003 og varede ligeledes ca. to timer. De to årgange havde således været ude i lige lang tid - dog ca. 3 uger længere for årgang '98s vedkommende. Denne forskel forestiller vi os ikke

har indflydelse på 'overlevelsesstrategierne' eller de oplevelser denne årgang havde.

Interviewrundens indhold var 3 spørgsmål:

- A. Hvilke brugbare elementer har du med fra Blaagaard ?
- B. Hvilke daglige professionelle problemer har du ?
- C. Hvordan kan seminarieret gøre læreruddannelsen bedre ?

Her følger et sammendrag af indholdet af de 2 bandede gruppeinterviews:

a. LU'91:

Ad C. "Hvordan kan seminarieret gøre læreruddannelsen bedre?"

Emner, der fik megen opmærksomhed i interviewet:

- Der har på årgangen været en tendens til at undgå at snakke om selve lærerjobbet; det er derfor kommet 'bag på flere' at de så pludselig befandt sig i folkeskolen. Det var en omvæltning, og en del af seminariets professionaliseringsforståelse er derved 'gået hen over hovedet' på de studerende, idet diskussionerne om skolen ikke rigtig havde dem selv i fokus, men måske nok nogle andre.
- Der er ikke lagt vægt nok på at studere begynderlæsning (stor opbakning); det har været muligt i medbestemmelsens ånd at fravælge dette vigtige tema undervejs på dansk som grunduddannelsesfag og ligeledes senere i linjefaget.
- Der har været undervist i lov- og regelgrundlaget, men det har forekommet fjernt og uvirkeligt, og derfor opleves især det som en mangel, når man først er lærer.



- Praktik perioderne har været korte og med alt for mange deltagere, 'alene-praktikken' har manglet.
- Der er et stærkt ønske om at kunne vende tilbage til seminariet det første ansættelsesår og drøfte 'realiteterne' med alle lærere.
- Der efterlyses muligheder for at tilrettelægge mindre forløb for enheden.
- Der manglede hjælp til faget matematik på grunduddannelsen.
- Der mangler færdighedstræning i IT, så det ikke er skoleeleverne der er bedst til 'det hele'.
- Der er generelt ikke nok fagdidaktik - matematik nævnes flere gange.
- Der er i almindelighed ingen opfølgen på praktikperioderne på seminariet.
- Der er ingen egentlige muligheder for at øve sig på praktisk-musiske islæt i fag, der ikke arbejder praktisk-musisk.

På grund af båndfejl er spørgsmål B og C ikke på samme måde skrevet ud.

b. LU'97:

Ad. A. Til spørgsmålet "Hvilke brugbare elementer har du med fra Blaagaard?" nævnes de positive elementer således:

- Linjefagsfærdigheder
- Teori til at forstå de fordomme, man har om praksis
- Viden specielt om læring og læringsstile
- Kendskab til særlige metoder som portofolio, story-line m. v
- Samarbejdet, som det kommer til udtryk i gruppearbejde - meget gruppearbejde.
- At arbejde med cases forbereder til lidt af den virkelighed, man står i bagefter.
- At få bearbejdet sine holdninger, så samarbejdet senere bliver mere flydende.
- Teori/praksis-balancen har været god.

Ad.B. Til spørgsmålet "Hvilke daglige, professionelle problemer har du?" træder følgende emner frem i interviewrunden:

- Samarbejdet specielt i team
- Ressourceproblemer, der er ikke råd til noget som helst - heller ikke i store udviklingsprojekter eller på udviklingsskoler.
- Konfliktløsning på alle niveauer mellem elever, med kolleger og forældre.



- Tværfagsemner, hvordan skal man passe sit fag ind ?
- Undervisningsdifferentiering, det er stadig for teoretisk på seminariet, men kan jo heller aldrig passe til mine krav med mine elever.

Ad. C. Til spørgsmålet ” Hvordan kan seminariet gøre læreruddannelsen bedre ?” var det følgende emner, der fik stor opmærksomhed:

- Vi burde lære at udarbejde periode- og årsplaner.
- Der burde være samarbejde mellem seminariet og praktikskolen, så man mærkede sammenhængen i det lærte på seminariet og det krævede ude i praktiken.
- Gør noget ved fremmødeprocenten, det giver store psykologiske problemer, at der er få sammen ad gangen og at aftalerne aldrig holder. Vi er ikke afvisende overfor forløb med mødepligt.
- Skolernes praktikundervisning burde nok ’standardiseres’ så alle studerende mødte de samme emner i løbet af deres praktikperioder.
- Fire linjefag er for meget på for lidt tid. Der er ikke tid til de deltagelsespligtige arbejder, da alle fag hele tiden kræver nye produkter.
- **Undervisning i emner om børn med vanskeligheder i skolen - set i lyset af kravet om den ’rummelige’ folkeskole. Vi ved intet og der var konkurrerende udbud af kurser, man kunne dog kun melde sig til et.**

Sammenligninger på baggrund af undersøgelsen over elementer i lu’91 og lu’97

Herunder opstilles i en kort tabeloversigt de forskelle, der af de nye lærere er påpegede som henholdsvis positive og manglende i deres egen uddannelse (tabel 5).

Tabel.5. Sammenligning mellem elementer i LU'91 og LU'98 hvorved forskellen på de opnåede kompetencer kan ses eller udledes.

EMNER	Læreruddannelsen '91	Læreruddannelsen '97
'Alene-praktik'	Det mangler stærkt	er vel implementeret
Almen kendskab til 'ikke-linjefag'	Der er et godt grundlag for teamsamarbejdet og tværfaglige temaer	Intet kendskab til andre fag vurderes som en mangel i det daglige samarbejde
Træning i professionelle samtalsituationer	Godt rustede, da faget pædagogisk speciale netop gav træningsmuligheder	Mangler færdigheder - ingen fag har ansvar for træning af færdigheder, kun teori om dem
Antal Linjefag	Mangler flere linjefag	Anser 4 linjefag for 'for meget'
Sammenhæng mellem seminarium og folkeskole - indholdsmæssigt	Mangler stærkt	Har eksisteret i glimt, på den enkelte lærers foranledning - eller i de i studieordningen formaliserede projekter. Disse har vist sig utilstrækkelige
Sammenhæng på det organisatoriske plan	Praktikråd har været fjernt fra de studerende	Praktikråd er tæt på de studerende, men har meget lidt opmærksomhed
Faglig styrke	Føler sig fagligt inkompetente, men er glade for det store antal fag, de har haft på seminariet på introduktionsniveau - grunduddannelsesfag og praktisk-musiske fag	Føler sig fagligt inkompetente, da der er sparet så meget i uddannelsen, at der er færre timer i de enkelte linjefag end tidligere
IKT kompetence	Føler sig ikke kompetente	Føler at de har modtaget nogen undervisning, men kunne bruge mere
Deltagelsespligt	Mange eksamener, men ujævn deltagelse på holdniveau	Store eksamener, men mange deltagelsespligtige arbejder, der henter aktivitet i det enkelte fag, men stjæler fra de andre.  Ujævn deltagelse på holdniveau
Opfølgen på seminariet i første år som lærer	Ikke intenderet i uddannelsen, men stærkt ønsket af de nye lærere	Intenderet - 40 millioner var afsat, men de er aldrig kommet til udbetaling - er stærkt ønsket af de nye lærere

Der er opnået væsentlige ændringer, som på LU'97 må anses for at være forbedringer, disse forhold er dog samtidig for nogles vedkommende snævert sammenhængende med det enkelte seminariums studieordning og vil ikke helt i samme omfang kunne generaliseres til at gælde for de øvrige danske



lærerseminarier. Den største forbedring på uddannelsen er dog 'enkeltmandspraktikken', hvor den lærerstuderende er alene med sin klasse i praktik i en længerevarende periode. Fire linjefag frem for to linjefag giver en oplevet gevinst, når der skal søges job, idet man lettere kan indpasses i den enkelte skoles faglige behov. Dog opleves belastningen fra de fire fag under uddannelsesforløbet som overvældende og kædet sammen med deltagelsespligtige arbejder i fagene bliver arbejdsbyrden på seminarierne oplevet som urimelig stor, og anses af de studerende for at være en hindring for at nå den fordybelse, som de fire linjefag blev indført for at styrke.

Der er gjort meget på Blaagaard Seminarium for at få den tværfaglige dimension vitalt indarbejdet, et er lykkedes bedre i LU'97 end i LU'91, men her havde de studerende langt flere fag at gøre erfaringer i til brug for det tværfaglige praktiske arbejde, end den formaliserede projektperiode kan give.

I de pædagogiske fag savnes pædagogisk speciales muligheder for at træne personlige færdigheder, samtidigt med at flere af de social-pædagogiske arbejdsområder var stof for alle studerende.

Bacheloropgaven på LU'98 kan ikke erstatte disse faglige muligheder, selvom den indførtes for at højne det faglige professionsberedskab. Det er betegnende, at ingen af de studerende fra denne årgang omtaler denne opgave, den opleves åbenbart som 'gold merit', og evner ikke at erstatte pædagogisk speciale som fagligt anvendelsesområde.

Sammenligning med lærerseminariernes rektorforsamling har om uddannelsens fremtid

Til sammenligning kan ses de tanker, som Lærerseminariernes rektorforsamling har publiceret forud for fornyede drøftelser af læreruddannelsens form og indhold, som det fremtræder i 10 punkter (Debatoplæg om Dansk Læreruddannelse, September 2003):

1. Læreruddannelsen skal uddanne lærere til hele skolen.
2. Læreruddannelsen skal være kendetegnet ved fagenes samvirke forankret i en samlet progression i uddannelsen.
3. Læreruddannelsens indhold skal have faglig dybde og være professionsrettet.
4. Læreruddannelsen skal være en personlig uddannelse.
5. Lærerprofessionens opgaver er læreruddannelsens omdrejningspunkt.
6. Seminariets lærere og ledelse skal arbejde systematisk med evaluering af og kommunikation om læreruddannelsen.
7. Informationsteknologien skal anvendes funktionelt som led i en uddannelse, der er baseret på et studiemiljø kendetegnet ved fysisk tilstedeværelse.
8. Læreruddannelsen skal anskues i et internationalt perspektiv.
9. Den fireårige læreruddannelse skal ses i sammenhæng med lærernes efter- og videreuddannelse.
10. Læreruddannelsen skal være et velintegreret led i det samlede uddannelsessystem.



Ved en umiddelbar sammenligning mellem de 10 punkter og de udsagn, der er fra studerende på LU '97 er der en klar forbindelse mellem en del af handlingsaspekterne i de 10 punkter og i de studerendes ønsker om ændringer i læreruddannelsen - eller ændringer i forbindelse med overgangen fra seminarium til folkeskole. Ud fra den synsvinkel skal de følgende emner ses som praksisinitierede behov for en personlig yderligere udbygning af de kompetencer, der kan udvikles på seminariet.

### **Konkluderende bemærkninger og anbefalinger**

Af de opsatte arbejdshypoteser for projektet, som anførtes indledningsvist vil vi nu tage konsekvensen af de resultater, der er fundet i projektet, og omforme dem til anbefalinger for en eventuel revision af læreruddannelsen.

- Alene-praktik i LU'98 er absolut en positiv ændring i læreruddannelsen i forhold til tidligere og flere studerende ønsker flere alene-perioder til en konsolidering af deres praktiske professionsfærdigheder. Praktikken ønskes meget gerne yderligere styrket, så samarbejdet mellem seminarium og praktikskoler opleves som et reelt eksisterende element i læreruddannelsen. Hidtil har det for en stor dels vedkommende været ressourcemangel, der har medvirket til at det ikke er sket på en måde, der er 'synlig nok'.
- Fokus på projektarbejde i LU'98 flere steder i uddannelsesforløbet giver absolut en styrkelse af dels team-arbejdet i folkeskolen, men også en god forberedelse på de vanskeligheder som gruppearbejds- og projektkformer giver eleverne og øger således professionsrettetheden. I interviewdelen efterspørges ligeledes et fokus på, hvordan man indpasser sit fag i tværfagligt samarbejde med andre fag. Her skal det anføres at Blaagaard indenfor de gældende rammer har udvidet tværfagsprojekt muligheden fra årgang '2002, så samtlige studerende i fremtiden med deres to første linjefag har en mulighed for se dem i spil med andre fag - et forsøg på at vise en eksemplarisk tværfaglighed.
- I LU'91 gav fokus på klasselærerfunktionen og skole/hjem-samarbejde via faget Pædagogisk Speciale et bedre grundlag for 'den svære samtale' og forståelse for skole-hjem-samarbejdets vilkår på et mere praktisk baseret grundlag, end det opleves i LU'98. Her er der tale om et øget problemområde i LU'97, der ikke tilgodeses ved de eksisterende fag, som er forpligtede på en orientering om vilkårene, men ikke en personlig træning i disse professionsfærdigheder.
- På LU'91 er de to selvvalgte liniefag ønskefag og kan ikke erstattes af tvungent linjefagsvalg af dansk eller matematik på LU'98 plus tre andre meget krævende linjefag, der har væsentligt færre timer til deres rådighed end før. Hertil kommer de problemer med skærpede Centrale Kundskabs og Færdighedsområder er på tidspunkter, hvor undervisningstimetallene spares ned på grund af den mobilitet, der er i uddannelsesbilledet.
- Fokus på teamsamarbejde gennem de mange større og mindre projekter, der er på seminariet ligestiller LU'91 og LU'98. Her er en fortsat positiv udvikling i gang og her trænes også de mere personlige professionsfærdigheder. På trods af denne erfaring svarer de interviewede, at samarbejdet specielt i team hører til blandt de daglige, professionelle problemer.
- Kan LU '97-lærere rumme 4 liniefag? Dette spørgsmål svares der ikke entydigt på, idet de nye lærere anfører, at de gerne vil nøjes med den arbejdsbyrde, der er i tre linjefag, mod at timetallet i det enkelte linjefag så øges, så fordybelsen bliver en reel mulighed og ikke bare en formel



mulighed. Nye lærere fra LU'91 kunne ønske sig kompetencer i flere fag, og kan fra deres indføring i grunduddannelsesfagene og fællesfagene bruge disse fag ind i skolens fagrække på en fornuftig måde til bl.a. tværfagligt samarbejde. Da der er færre fag i LU'97 findes denne mulighed selvsagt ikke længere og fire linjefag kan ikke kompensere for et alment kendskab til flere fag.

- Kan LU '97-lærere nøjes med at undervise i deres liniefag? Udfra den dokumenterede ansættelse for respondenterne ses det umiddelbart, at flere af dem er indplaceret i stillinger, hvor de betjener fag, de ikke har uddannelse i - dette gælder i endnu højere grad årgang '97 lærerne.
- Giver liniefagene tilstrækkelige fagdidaktiske kompetencer? Vise af linjefagene opleves som givende for få fagdidaktiske kompetencer, men der er med LU'97 øget opmærksomhed på linjefagenes fagdidaktiske undervisning, hvilket antydes af tilfredsheden her frem for lærere uddannet efter LU'91.

Dette var en slutning med udgangspunkt i de opsatte arbejdshypoteser - når hele materialet er færdigt, vil der formodentligt være endnu flere forhold, der peger mod en særlig revision af læreruddannelsen.



**Mai-britt Herløv Petersen og Mads Hermansen (red):** Ledelse af skoler og pædagogiske institutioner – er det management? **KLIM 2003**

Mai-britt Herløv Petersen og Mads Hermansen har på forlaget KLIM udsendt ”Ledelse af skoler og pædagogiske institutioner – er det management? Forfatterne har samlet en kreds af vidende og kompetente medforfattere, som i en række artikler redegør for deres indfaldsvinkler på det at lede pædagogiske institutioner. Ikke alle får svaret på, om pædagogisk ledelse er management, men det gør ikke så meget, ikke mindst fordi relationerne mellem begreberne pædagogisk ledelse og management ikke lader sig indfange på en entydig måde.

Mads Hermansen og Maibritt Herløv Petersen giver en fyldig introduktion til bogen under overskriften ”At lede pædagogiske processer er ikke management.” De har kompetent fat i den aktuelle debat om ledelse af pædagogiske institutioner og introducerer det grundsynspunkt, at en for stærk ledelse vil virke hæmmende i stedet for fremmende på kvalitetsudviklingen af skolens og de pædagogiske organisationers primære opgaver: undervisning, opdragelse og omsorg.” I konsekvens heraf er ledelsens redskaber anmodning, opfordring og appel. De taler om ledelse som en symmetrisk relation – en subjekt/subjekt relation i modsætning til managementledelse, som i højere grad bygger på et mekanisk over/underordningsforhold. Begge forfattere er helt bevidste om de pres den pædagogiske leder oplever, i krydsfeltet mellem pædagogiske værdier og politiske beslutninger, forældre forventninger og faglige organisationer – nævnt som eksempler.

Bent Brandt Jensen skriver herefter vidende og veloplagt om ”Skoledelse i en løbsk verden.” Hans artikel leverer en glimrende historisk redegørelse om lederrollens skift fra først blandt ligemænd til kommunalbestyrelsens forlængede arm. I disse ændringstider står skolelederen placeret – med ansvar for ”alt”, som han dækkende skriver. Skolelederen skal kunne analysere den kompleksitet, som skolen består af, og de sammenhænge, som både elever, lærere, skolebestyrelse, forvaltning, kommunalbestyrelse, forældre, arbejdsmarkedets parter, ministeriet og lovgivning udgør. Bent Brandt Jensen er fyldigt rundt om begreberne decentralisering og selvforvaltning, som i så høj grad har præget udviklingen de seneste 10 -15 år, og som bl.a. har bidraget til de komplekse ledelsesopgaver. Slutpointen er at ”ansvaret for samtlige beslutninger – heldige som uheldige – truffet i den bedste mening af medarbejdere på alle niveauer ligger uigenkaldeligt hos lederen”. Ikke så underligt, at mange ledere udøver ledelsesopgaven med en vis tøven, vil jeg tilføje.

Også Klaus Kasper Kofod beskæftiger sig i artiklen ”Pædagogisk ledelse – ledelse af pædagogiske institutioner” med de særlige karakteristika, som rummes i pædagogisk ledelse. Det er ikke muligt at opstille nogen generel norm for ”den gode ledelse”, skriver han og fortsætter. ”Ledelse er ikke noget, der foregår uafhængigt af, hvem der skal ledes, og hvor den udøves. ... Der må være en sammenhæng mellem den institutionelle kultur i den enkelte institution og så den ledelsesform, der praktiseres.” Klaus Kasper Kofods viden omkring (dag)institutionsforhold er betydeligt og artiklen rummer mange værdifulde faktuelle oplysninger. Interessant er beskrivelserne og de afledte ændringer af ledelsesforholdene som konsekvent af den gennemførte decentralisering, selvforvaltning, udlicitering og de mange nye opgaver omkring økonomi, personalepolitik og



administrative forhold. Og for ikke at glemme det, tillige konkurrencen mellem institutionerne. Her er flere guldkorn.

Mai-Britt Herløv Petersen nævner i artiklen ”Kompetencedudvikling og teamlæring i et organisationsdidaktisk perspektiv”, at ”skolen og dermed lærerne kan ikke længere som en selvfølge trække på traditionen, men må i stigende grad kunne begrunde handlinger og aktiviteter.” Så kort kan en meget væsentlig pointe for forståelse af skolens ændrede virkelighed beskrives. Mai-Britt Herløv Petersens ærinde i artiklen er todelt, dels at udfolde problemstillinger knyttet til skolens organisationsudvikling i forhold til lærerens egen lærings- og kompetenceudvikling og dermed at styrke den interne legitimitet, dels at se på, hvordan den interne organisationsudvikling via styrkelse af professionaliteten i skolen kan øge den eksterne legitimitet i forhold til samfundet. Det lyder måske lidt kedeligt, men sådan fungerer artiklen ikke. Her inddrages ganske meget videnskabeligt gods på en pædagogisk velbeskrevet måde. Ret overbevisende når Mai-Britt Herløv Petersen frem til, at ledelse i skolen skifter karakter fra at være centreret omkring en person – skolelederen – til at handle om koordinering af lærernes vidensudvikling og ledelsesfunktioner i netværksgrupper. Hun ser teamdannelse som et væsentligt element i en styrkelse af den didaktiske professionsudvikling. Og, hvad der ikke er uvæsentligt, det er skolelederen, der er dynamoen i den organisationsdidaktiske proces.

Per-Otto Grøsvik leverer bogens mest provokerende artikel ”Styrk ledelse ved at afskaffe ledere – eller italiensk for viderekomme”. Essensen er, som han skriver: ” Man kunne fjerne hele laget af mellemledere i den offentlige sektor og erstatte det med en blanding af konsulenter og en øget selvstændig kompetence til medarbejderne. For folkeskolen ville dette således indebære en afvikling af skole- og viceskoleinspektørstillingerne, der ville blive erstattet af en formel daglig ledelseskompetence hos det enkelte lærerteam, som igen sekunderes af et antal eksterne konsulenter”. For en umiddelbar betragtning ser det ud som om der for alvor køres ud af nogle ikke gennemtænkte tangenter, det var min første tanke, men Per-Otto Grøsvik har med inspiration fra Emilia Romagna, nogle meget spændende pointer, som kan og bør udfordre almindelig dansk ledelsesmæssig vanetænkning. Læs selv.

I artiklen ”Ledelse i udvikling – oppefra og nedefra” leverer Winnie Grønsved en gedigen historisk gennemgang og problematisering af de sidste 30 års skoleudviklingstradition. Hun har ret i, at skoledelse som udviklingsfelt ikke har spillet den store rolle i denne periode og skolelederen har på en pudsigt måde ikke rigtig været drivkraft i de lokale skolepolitiske prioriteringer omkring skoleudvikling. Lidt karikeret, skoleudvikling har været et læreranliggende, byggende på en ”nedefra og op” tradition, som blev ekspederet af lederne, og når erfaringerne blev landsdækkende, et anliggende for lovgivningsmagten at acceptere og konfirmere. Winnie Grønsved har den paradoksale pointe, erfaret gennem en årelang virksomhed bl.a. i Folkeskolens Forsøgsråd og som senere forsker og konsulent, at ”jo mere man gør for at skabe udvikling oppefra, jo større hindringer skaber man for de involverede, der ønsker at skabe udvikling nedefra. At ønsket om en stærkere pædagogisk styring af skolen kommer oppefra gør det ikke nemmere for skoleledere at tage initiativ



til fælles udvikling på skolen.” Nemt er det ikke at være skoleleder, og hun beskriver meget præcist en lang række dilemmaer i den ledelsesmæssige professionsudøvelse.

Tove Heidemann skriver om ”Organisk skoleudvikling og værdibaseret ledelse”. Hun er som Per-Otto Grøsvik internationalt orienteret, og inddrager tendenser og erfaringer fra ret omfattende studier af international skoleudvikling. Det er interessant læsning. Hun mener, at der skal en særlig ledertype til at skabe rum for den værdibaserede, selvgrøende skoleudvikling. Anarkisten, som hun kalder ham, værner om sine ildsjæle, og de er selv ildsjæle og kulturskabere. Afgørende i skoleudvikling er bl.a. at ledelsens og lærernes personlige værdier kan rummes i en overordnet og fælles vision. Enkelt og rigtigt skrevet, en udfordring at realisere, vil jeg mene.

Gorm Hansbøl leverer bogens mest teorimættede artikel ”Pædagogisk ledelse set i et socialanalytisk perspektiv – findes der en form for viden, der er særligt karakteristisk for pædagogisk ledelse?” Og det er ment som en ros. Vi starter med Aristoteles, som det lykkes for Gorm Hansbøl at inddrage i den verserende debat om ledelse og management. Vi når frem til gennem klare ræsonnementer, at pædagogisk ledelse har retfærdighed og det sociale fællesskab som mål, vel at mærke, når vi taler om organisationer, som tjener offentlige formål i et repræsentativt demokrati med frihed og lighed i centrum. Svaret på spørgsmålet i artiklens overskrift er således et forventeligt ja, men et ja, som der argumenteres for på en meget troværdig måde. Artiklen skal nok læses to gange, men så er læseren også blevet ikke så lidt klogere.

Kurt Nielsen afslutter bogen med artiklen ” Om forskellen, der gør en forskel – pædagogisk ledelse er en særlig form for ledelse”. Når man har læst de øvrige artikler, er det gået op for en, at pædagogisk ledelse i en vis forstand er noget særligt, men det lykkes for Kurt Nielsen at udfolde de pædagogiske ledelsesudfordringer i den ramme, hvor også dannelse, marked og globalisering spiller sammen. Han skriver, at en skoleleder kan ikke tvinge sin ledelse igennem. Forudsætningen for, at skolelederen kan opnå en ønsket effekt qua sin ledelse er, at han/hun rent faktisk bliver i stand til at influere på den pædagogiske praksis, og det kræver, at de ledede accepterer lederen og viser tillid til vedkommende. Accept og tillid opnås ikke gennem lovgivning, men må opbygges og udvikles i en løbende proces, og det kræver en anden form for styring end den, en manager udfolder. Skoleledelse er stadig fortolkning, slutter Kurt Nielsen sit bidrag i antologien.

Ledelse af skoler og pædagogiske institutioner – er det management? er en bog, som fortjener at blive læst af mange, som interesserer sig for pædagogisk ledelse. Den er helt overvejende nem at gå til, og de valgte forfattere har meget på hjertet – og en omfattende viden som ballast. Måske savner man et par artikler, som passende kunne være leveret af forfattere med ledelseserfaring fra skole- eller institutionsverdenen.

Mogens Cranil

Rektor Blaagaard Seminarium.



Carola Aili, Håkan Persson og Kerstin Persson: **Mentorskap. At organisere skolens møte med nye lærere.** Studentlitteratur, Lund 2003

Det er karakteristisk for den nyuddannede lærer at ”..lärandet fortsätter, fast under nye, mer osäkra villkor”, når ansættelsen som lærer starter. Denne bog handler om at, nye lærere, som får en mentor organiseret i en mentorordning, kan få en god støtte i starten og komme ind i en positiv spiral, hvor usikkerhed og vanskeligheder er noget, som man handler sig ud af.

Bogen er skrevet ud fra den svenske situation, hvor lærernes overenskomst med kommunerne siden 2000 har indeholdt aftaler om, at alle lærere i skoler og gymnasier skal støttes i deres start på arbejde gennem et introduktionsprogram og en mentorordning. Formålet er at ændre på de vanskelige vilkår som nystartende lærere har og modvirke problemet med lærere, der hurtigt stopper med at virke i skolen. Problemer som vi også kender til på denne side af Sundet, og som er blevet imødegået af en række initiativer på seminarier og i kommuner, uden at der dog er udviklet et fælles sæt at agere på på nuværende tidspunkt.

Denne bog er udsprunget af et udviklingsarbejde, hvor mentor-ordninger er blevet udviklet og iværksat, og hvor mentorer er blevet uddannede til opgaven gennem kursusforløb med vejledning til mentorerne i funktion sideløbende med kursusforløbet sidste del.

Bogens sprog, retorik og selvforståelse kan eksemplificeres gennem et citat: ”*Vi behöver någon som forlåter oss när saker går snett, som lyssnar till vora drömmar och som ger oss hopp när vort eget har tynat. Som pedagoger vil vi ha medarbetare och inte motarbetare. Att arbete som lärare innebär att det ene dagen noget uppseendeväckande och andra dagar är vardagslunken där med alla sine rutiner. Med ett väl utarbetat mentorsystem utvecklas läraryrket. För enskilda kan det betyda att man börjar se ordning i den stundom kaotiske värld som skolen kan vare*”(side 180-181)

Kapitel 1-8 fokuserer på teorirammer for forståelse af

- hvordan man kan relatere et mentorsystem til lærerhvervets professionalisering
- hvordan man kan forstå lærerarbejdet grundlæggende karakter
- hvordan man kan forandre med et handlingsteoretisk perspektiv
- hvad der karakteriserer det at være nyansat (sat i forhold til nyansattes beretninger)
- hvad det vil sige at kommunikere som handling
- hvordan man bedst kommunikerer inden for mentorsamarbejdet
- og hvordan man bedst kan forstå nye medarbejderes deltagelse i gruppeprocesser



Kapitel 9-12 og 5 bilag tager udgangspunkt i beskrivelse af et eksempel på udvikling af et mentorsystem, som udvikles gennem flere faser over fire år. Beretningen er meget konkret og sammensat af personlige beretninger fra kursusledere og deltagere efterfulgt af overvejelser over styrke og svagheder i udviklingsforløbet.

Man følger, hvordan systemet udvikles gennem "trial and error" til et system, der i dag er sammensat af et af 1-årigt mentorstøtteforløb for nyansatte, af støtte fra faglige "åmnesvæglede" og af et diplomstudielignede kursus i "Pædagogik med inriktning mot mentorskap och utveckling af arbetsorganisationer". Desuden indeholder systemet et introduktionsforløb over det første år, hvor nyansatte mødes med ligestillede 5 gange til diskussionsmøder, hvor fælles erfaringer bearbejdes i forhold til en efterhånden ret fast fælles dagsorden. Det er vigtigt at fremhæve, at hele ordningen organiseres og styres af "mentorssamordnere" som også er ansvarlig for eventuelle nødvendige beslutninger om ophør af mentorsamarbejdet i tilfælde af ufrugtbare konflikter.

Det fremgår at bogen er skrevet til lærere med opgaven at være mentorer, til nyansatte lærere og til involverede i udvekslingen af mentorsystemer og andet udviklingsarbejde. Bogen er desuden rettet til kursusledere i kurser for mentorer og tænkt anvendt som kursislitteratur i uddannelse af mentorer.

Bogens 1. del (kapitel 1-8) har tydelig karakter af at være formidling af teorier i en form, der passer som litteratur i et kursus, men jeg tvivler på, at mange nyansatte og mentorer vil finde indholdet igangsættende uden for en kursusammenhæng. Dertil spreder teoriformidlingen sig på for mange områder og holder sig på et for overordnet niveau.

Disse kapitler vil også kunne anvendes også i en dansk sammenhæng som kursusmateriale, der igangsætter fælles diskussioner om lærerarbejdets karakter og mentorsamarbejdets muligheder og faldgruber. Specielt er kapitlerne meget brugelige som inspirations materiale for læreruddannelses- og efteruddannelses-undervisere, - ikke mindst i forhold til yderligere søgning af anvendelig litteratur.

Bogens 2. del har en helt anden karakter: De personlige beretninger illustrerer levende vanskeligheder og udviklingsmuligheder, der er genkendelige også selv om udviklingsudarbejdet foregår i svensk gymnasiesammenhæng, - en organisation med 2700 elever fra 4 sydsvenske kommuner der dækker, hvad vi kalder ungdomsuddannelser for 16-19 årige.

Blandt andet fremhæves det, at denne opgave stiller krav til skolen om at tænke anderledes om kolleger ved at acceptere og støtte, at nogen udvikler sig til eksperter. Dette er ikke en selvfølgelighed for, som der fremføres, er der mange Jantelovs-lignende erfaringer fra dette arbejde. Der er dog også erfaringer, der viser, at mentorordningen kan virke som en katalysator for diskussioner og ibrugtagning af nye forståelsesrammer. Der kommer ikke kun de nyansatte men skolen som organisation til gode, hvorved mentorordninger også kan medvirke til skoleudvikling.



Disse erfaringsbeskrivelser og refleksioner er bogens egentlige nye bidrag til diskussionen om, hvordan lærere bedst støttes i deres start. Beskrivelserne er så konkrete, nuancerede og detaljerede, at både muligheder og faldgruber illustreres levende. I sin helhed dokumenterer fremstillingen tydeligt, at indsatsen, der er nødvendig, skal være flerstrengt og udvikles gennem et lokalt udviklingsarbejde til et sammenhængende system. Denne fremstilling er direkte anvendelig som diskussionsoplæg og inspiration til initiativer i danske sammenhænge.

Denne bog kan derfor anbefales til alle, der arbejder med udviklingsarbejde for nyansatte lærere, og jeg vil foreslå at man starter med at læse kapitel 9-12 og de 5 bilag.

Egon Hedegaard

Seminarielektor, Københavns Dag og Aftenseminarium



## **Gunilla O. Wahlström: ”Kirre – en bog om at møde, drage omsorg for og opdrage et tidligt skadet barn”. Kroghs Forlag. 2003**

Bogens forfatter, Gunilla O. Wahlström (GW), er svensk folkeskolelærer med efteruddannelse i konflikthåndtering, vejledning og rådgivning samt psykosocialt arbejde. Bogen er oprindeligt udgivet på svensk i 1997. Den tager således sit afsæt i en svensk virkelighed, der både minder om og afviger fra danske forhold. Umiddelbart er det ikke vanskeligt at overføre bogens indhold og pointer til en dansk virkelighed. Bogen er en skønlitterær fagbog. Sidst i bogen stilles en række problematiserende spørgsmål til videre refleksion og debat.

Bogen handler om drengen Kirres liv fra fødslen og indtil han bliver 7-8 år. GW skildrer omstændighederne omkring hans fødsel, morens livsverden og baggrund samt de professionelle, der involveres i fødslen og bekymrer sig for Kirres livsmuligheder. Moren, Lise, er blot 16, da hun bliver gravid og hun mangler helt et familiært netværk. Faren er ude af billedet og vil ikke kendes ved graviditet. Lise er på mange måder umoden og mangler identitet og selvværd, men alligevel betyder fødslen, at hun for en tid føler, at hun *er* noget og ejer noget meget værdifuldt: Kirre.

Men snart falder Lise tilbage i gamle adfærdsmønstre, der bl.a. omfatter prostitution og misbrug og hurtigt inddrages hun i et råt og voldeligt miljø. Dette får konsekvenser for Kirre. Hans følelsesmæssige og sociale udvikling går helt skævt. Han bliver gradvist mere og mere indesluttet, samtidig med at han – når han ikke formår at rumme sin frustration og sorg i sin indesluttethed - reagerer med en stor voldsomhed, som omverdenen har svært ved at forstå og håndtere.

Parallelt med denne fortælling berettes om systemets registreringer af Lises og Kirres livsførelse, først sporadisk og lidt tilfældigt, men efterhånden indtræder forskellige fagpersoner i Kirres liv på en stadig mere indgribende og kompetent måde. De centrale professionelle i bogen er pædagoger, lærere, socialrådgivere og psykologer – og ikke mindst de professionelle plejeforældre.

GW fortæller historien med de forskellige involveredes øjne og forståelser, samtidig med at hun med kommentarer undervejs lader skinne igennem, hvad hun forstår ved det gode liv.

Bogen kan bidrage til en forståelse af nogle centrale sociale og pædagogiske temaer, hvor jeg har valgt at fokusere særligt på tre: Social arv, rummelighedsbegrebet og et helhedssyn på intervention.

GW lægger stor vægt på at redegøre for de forskellige aktørers personlige baggrund – dvs. opvækstvilkår og forældres baggrund og normer. Dette gælder såvel de ”socialt ramte” som de professionelle hovedpersoner. På den måde bliver de enkelte aktørers holdninger og handlinger ikke nødvendigvis acceptable, men forståelige. At Lise så gerne vil være en god mor, men alligevel vender tilbage til forfald og tidlig død, bliver således en logisk konsekvens af hendes menneskelige og sociale kapital eller mangel på samme. Det samme gælder Kirres første klasselærer, Ingeborg, der inden mødet med Kirre vel nok er en fagligt set velfunderet lærer i gammeldags forstand, men



på grund af sin baggrund i et småborgerligt og følelæssvagt miljø har store – og ikke-erkendte – mangler på det emotionelle og sociale plan.

Ikke desto mindre kan social arv brydes, hvilket både Kirre og Ingeborg er eksempler på. Sådanne forandringsprocesser er tunge og forbundet med stor følelæssig smerte, og de forudsætter, at der er et solidt socialt netværk til rådighed. Dette netværk beskriver GW fint i bogen. Men bagved disse eksemplariske cases ligger spørgsmålet, om hvorvidt brud på negativ social arv – eller mønsterbrydning – skal ses netop som enkeltstående solstrålehistorier, som kan studeres og måske genereres. Måske bør opgøret med negativ social arv ligge på et højere politisk niveau – hvilket konkret kunne udmøntes i en bevidst og målrettet boligpolitik eller uddannelsespolitik- jfr. professor i uddannelsessociologi ved DPU, Erik Jørgen Hansen, der i en i en kronik i Politiken (01.04.2000) konkluderer:

”at man i bekæmpelsen af social arv må glemme den mønsterbrydertankegang, der lægger op til at tilpasse individerne til systemet. Det er formynderi og hjælper i øvrigt ikke. Derimod skal man føre en velfærdspolitik, der får os til at tro på en samfundsudvikling med social tryghed, fuld beskæftigelse og en retfærdig indkomspolitik. Eller med andre ord: tilpasse systemet til individerne”

I en nutidig dansk kontekst kan det lyde særligt svært i betragtning af, at der kan sættes spørgsmålstegn ved politikernes vilje til at sikre velfærdssamfundet på disse præmisser. Men GW har formentlig ret i – hvilket en række cases da også viser– at mødet med en signifikant anden kan få afgørende betydning for et livsforløb, når et sammenfald af særlige omstændigheder i øvrigt er til stede.

Brydning af negativ social arv kan føre tanken hen på skolens virkelighed. Pierre Bourdieu opererer med begrebet felt og habitus og her udgør folkeskolen blandt andre institutionstyper et særligt felt, som har udviklet sin egen form for habitus - en institutionshabitus, som over tid godt nok er foranderlig, men erfaringsmæssigt er præget af en solid træghed. Institutionshabitus defineres ifølge Espen Jerlang gennem:

”... anerkendelse, struktur, virke, værdier, ressourcer, gennem de krav og funktioner, der rettes mod deltagerne mv. Herved reproduceres de deres egen magt og beståen og derved institutionens samt medlemmernes habitus og kulturelle kapital. Uddannelsesinstitutioner tenderer således til selv at definere deres profession, deres videnskabelighed, brugen af de rette teorier og den rette praksis, af de rette referencer og af det rette sprog mv.” (Nul til fjorden, 1995/3)

Bl.a. derfor er det svært for skolen af i dag at rumme de børn, der radikalt adskiller sig fra skolens normer og selvforståelse. Det er dette fænomen, som Kirre rammes af i sit første møde med skolen og som heldigvis gradvist ændres som følge af nogle få, men meget stærke fagpersoner. I bogens efterskrift taler GW om, at pædagoger og lærere i deres erfaringsbaggrund:

”savner modeller og følelser fra de udskudtes verden. Det er givetvis godt for dem selv og deres livsskæbne, men for børn, som kommer fra samfundets skyggeside, kan det være umuligt at få forståelse. Disse børn mødes hyppigt af generaliseringer og moraliseringer, som de ikke kan forstå, eftersom de ikke har erfaringer med sådanne værdier eller sådan sprogbrug”.



I løbet af Kirres skolegang, som den beskrives i bogen – dvs. 1.-2. skoleår – ændres dog skolens habitus radikalt, hvor den gradvise inkludering af Kirre tillægges en central betydning. Derved bliver bogen således et studie i de forandringsprocesser, som er nødvendige for, at en skole kan kaldes rummelig eller inkluderende. Her er det kollegiale samarbejde, teamdannelse og tværfaglighed nogle af nøgleordene. Samtidig vægtlægger GW betydningen af, at undervisningen tilpasses børnene – og ikke omvendt. Implementeringen af sådanne forandringsprocesser har samme nødvendighed i den danske folkeskole.

Et central forståelse af det professionelle systems intervention i Kirres livsverden er, at det er overskuelighed og vedholdenhed, der skaber bæredygtige ændringer. GW's pointerer flere gange, at der ikke skal blandes for mange forskellige fagpersoner ind i Kirres liv. Derimod er varme, empatiske, helstøbte og reflekterende fagfolk, der kan lytte til barnet og søge at forstå dets umiddelbart uforståelige og tilsyneladende urimelige handlinger.

Set i forhold til en nutidig dansk virkelighed, der i stigende grad bærer præg af professionel overrepræsentation i den enkelte sociale sag, er GW's pointe vigtig. Da Bistandsloven, der i dag er afløst af Lov om Social service, blev introduceret, var det bl.a. under mottoet: "En enklere vej til bistand". Denne idealforestilling er i dag overhalet af en tilbøjelighed til at koble en mangfoldighed af særligt uddannede specialister på den enkelte problemfamilie.

Tidligere rektor på Den sociale Højskole i Odense formulerer dette således (Politiken, d. 28.12.2003):

*"Selv om alle ønsker at gøre det bedste, så er familiemedlemmerne ude af stand til at tage imod hjælp fra støttesystemerne, når der er så mange involverede. De kan ganske enkelt ikke finde rundt. De professionelle er hver især specialister i en meget lille del af familiens liv, og familiemedlemmernes opfattelse af sig selv som unikke voksne og børn forsvinder. De hører på specialistviden om deres mange problemer, men de er ikke længere hovedpersoner i deres eget liv".*

Derfor er der i stigende omfang brug for generalister i social- og undervisningssektoren, som kan virke som koordinatore i forhold til den enkelte sociale sag. Her er GW's beskrivelse af få, men signifikante fagpersoner i sagen om Kirre eksemplarisk for god sagsbehandling og intervention i en kompliceret case på de vanskelige vilkår som karakteriserer et kompliceret samfund.

Bogen kan især anbefales til pædagoger, lærere, socialrådgivere, psykologer og plejeforældre samt studerende inden for de sociale, sundhedsfaglige og pædagogiske uddannelser. Bogen er måske særlig velegnet i forbindelse med teamarbejde eller studiekreds, hvor der kan tages udgangspunkt i de problematiserende spørgsmål, der knytter sig til bogens enkelte kapitler.

Hans Månsson, lektor i pædagogik, CVU Storkøbenhavn



Bayer och Brinkjær: **Professionslæring i praksis**. DPU Forlag 2003

### Forskning kring lärararbete

I projektet Professionslæring i praksis studerar Bayer och Brinkjær hur nya lärare och nya pedagoger hanterar mötet med arbetsvardagen. Projektet bedrevs 1997-2003 med tre finansiärer; Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik, Köpenhamns universitet, Danmarks Pædagogiska institut (senare DPU) samt Forskningsrådene.

Studiet av nyutbildade lärares hantering av arbetet tillhör ett av många intressefält som forskare som intresserar sig för lärares professionella liv fokuserar. Några av de intressen som tar plats i forskningen kring lärararbete och lärares utveckling i yrket skall nämnas. Ett är det didaktiska intresset, ibland parat med ett intresse för erfarenhetens betydelse för hur lärare planerar sin undervisning kan nämnas (t.ex. Clark & Peterson 1986, Hytönen 1994, Stukat 1998). Hit kan också räknas den s.k. teacher thinking-traditionen (se översikt i Alexandersson 1994). Ett andra intresseområde är lärarsocialisation (t.ex. Lortie 1975, Jordell 1986). Lärar- och skolkulturer kan ses som ett tredje område, ibland kopplat till ett didaktiskt intresse genom att man frågat sig hur specifika lärarkulturer upprätthåller t.ex. specifika undervisningsmönster (t.ex. Hill 1994, Berg 1995). Det växande intresset för lärares lärande är ett fjärde intresse (t.ex. Madsén 1994, Hultman 2001) som fokuseras lärares lärande i arbetsvardagen. Bayer och Brinkjær hör med sin studie hemma i denna sist nämnda intressegrupp.

### Surveystudien

En del av projektet utgjordes av en enkätstudie. En grupp på 500 slumpmässigt valda pedagoger och 500 slumpmässigt valda lärare (av 2100 resp 2400 möjliga) har besvara en enkät vid tre tillfällen. Resultaten visar att många av de nya lärarna själva upplever att de har mycket att lära. 69 % av pedagogerna och 55 % lärarna menar att det fanns arbetsuppgifter på deras arbetsplats som de vill utföra men som de inte kände sig rustade för. Efter två år hade andelen fallit till 59 % respektive 18 %. 15 % av de nyutbildade pedagogerna och lärarna ansåg att relationen till kollegerna var viktigast i arbetet. Ett år senare menade 25 % av pedagogerna att kollegerna var viktigast, medan lärarandelen var oförändrad, samtidigt uppgav 53 % av lärarna att de oftast arbetar ensamma, medan pedagogerna sällan arbetade ensamma. Efter ett år i yrket uttryckte varannan pedagog och var fjärde lärare en önskan om att lämna yrket de närmsta åren.

### Fallstudien

Utöver surveystudien genomförde de en fallstudie. Fyra lärare och fyra pedagoger följdes under två år. Dessa valdes slumpvis fram från deltagarna i surveystudien. De intervjuades ur ett livshistoriskt perspektiv. De följdes sedan i en veckas tid vid tre tillfällen, ca 3 månader, ca 6 månader samt 1.5-2 år efter de påbörjat sitt första arbete som utbildad pedagog/lärare. Varje observationstillfälle följdes av en intervju med några få fasta frågor, med önskemål om att kommentera episoder under observationsveckan samt med öppna frågor som varierade från gång till gång. Observationerna gav en bild av lärarnas praxis, medan intervjuerna gav en bild av hur lärarna rekontextualiserar sitt arbete. Teoretiskt tar forskarna hjälp av Basil Bernsteins teori om pedagogisk praxis, men istället för att studera hur elever är i stånd att känna igen och acceptera de krav en pedagogisk praxis



ställer, så studerar man hur lärare identifierar krav som riktas mot dem i arbetet och hur de hanterar dessa i arbetet och i talet om arbetet. Man kan säga att studien utgår ifrån att i inträdet i de pedagogiska institutionerna måste lärarna hantera arbetet så som de redan är konstruerade där och att detta för med sig ett lärande – professionsläring. Arbetet och arbetsvillkoren, t.ex. pedagogiska koder och arbetsdelning blir därför vad forskarna kallar ”arbetsplatsens läroplan” (arbetspladscurriculum).

### Arbetsplatsens läroplan

En pedagogiska kod kan, t.ex. på en förskola (børnehave), vara hur barnen skall sitta kring ett bord och äta, vilket bordsskick barnen skall använda. Som ny måste du lära dig detta och förhålla dig till det. På detta sätt är sådana pedagogiska koder ”arbetsplatsens läroplan”. När den nyanställde t.ex. tillrättavisar ett barn som inte följer det bordsskick som eftersträvas, så bidrar denne till att upprätthålla institutionens pedagogiska koder. Denna typ av lärande och anpassning till gällande koder kunde forskarna iakttaga påtagligt hos pedagogerna. En läroprocess som var framträdande hos lärarna var att de, oavsett pedagogiska koder, fick erfa att förlopp de försökte iscensätta bröt samman. Deras lärande handlade mycket om att utveckla en repertoar för att hantera avbrott och att få klassen på rätt spår igen. I denna mening kunde forskarna således identifiera förändringar som de betecknar som lärande i yrket (professionsläring).

En form av lärande som förekom vill forskarna beteckna som ett diskursivt lärande. Det kom till uttryck i perspektivförskjutningar eller perspektivskiften. Forskarna hävdar att deras material visar att lärare och pedagoger tonade ned det barncentrerade personella perspektivet tillförmån för ett fackligt positionellt perspektiv. Materialet visar t.ex. att lärare började prata mera om ”elever” än om ”barn”, att de lämnar sin egen identifikation med eleverna och mer börjar se sig som lärare. På liknande sätt börjar pedagogerna allt mindre tala om sig själva som en slags imaginär mamma och mer om sig själva som en form av systemförvaltare. Såväl lärare som pedagoger lyfte under de första åren fram kollegernas betydelse på gott och ont för arbetet, man gick *”Fra at ’brugerne betyder meget’ til ’kollegerne betyder mere end først antaget”* (s 20).

Ett annat område som fokuseras i fallstudien är social arbetsdelning. För de nya lärarna är position och placering till stora delar redan bestämd när de träder in på arbetsplatsen. Forskarna iakttog hur de nya hanterade denna situation. För pedagoger som kom till ledande positioner handlade det mycket om att fylla sin roll och att klara den kritiska granskning och prövning de utsattes för. För lärare kunde det handla om att kämpa sig till en bättre position i organisationen, t.ex. så att man kunde få inflytande över det egna arbetsschemat. För lärare handlade det om att skapa sig en plats i organisationen som gjorde deras önskningar uppfyllda, att få behålla en klass, bli av med en klass, få behålla ett ämne, bli av med ett ämne, bli av med arbetsuppgifter/uppdrag eller vinna särskilda uppgifter etc. Hanterandet av den position man tilldelats, för att behålla den eller för att förändra den förde också detta med sig ett slags lärande kring den sociala arbetsdelningens villkor.

**Bayer och Brinkkjær diskuterar inte de principiella eller de lokala förhållandena mellan utbildning och yrkesutövning på arbetsplatsen, utan lärande i arbetet och arbetets läroplan per se. När man börjar arbeta i sitt yrke påbörjas en rekontextualisering och en test av de egna kunskaperna. Det egna vetandet och färdigheterna undersöks och rekontextualiseras i**



**relation till de betingelser som man möter på arbetsplatsen. Bayer och Birnkkjær visar i sin studie hur det går till när dessa betingelser på arbetsplatsen formar nya lärares lärande i arbetet. De visar på det berättigade i att tala om en "arbetsplatsens läroplan".**

Alexandersson (1994), M. Metod och medvetande, Göteborg; Acta Universitatis Gothoburgensis.

Clark, C. M. & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In Wittrock, M. (Ed.), Handbook of research of teaching, NY: Macmillan.

Berg, G. (1995). Skolkultur, lärare och skolledare. Ped inst, Uppsala universitet.

Hill, M (1994) Democracy according to school cultures: what teachers regard as the values they are supposed to transfer to children. Göteborgs universitet.

Hultman, G. (2001) Intelligent improvisationer: Om lärares arbete och kunskapsbildning I vardagen. Lund: Studentlitteratur.

Hytönen, M. (1994). The teacher plans: will curriculum be realised? University of Helsinki: Department of teacher education.

Lortie, D. (1975). Schoolteacher. A sociological study. University of Chicago Press.

Jordell, K. (1986). Fra pulp til kateter. Om sosialisering til læreryrket. Universitetet i Tromsø. Avdelningen för praktisk-pedagogisk utdanning.

Madsen, T. (1994). Lärares lärande; från fortbildning till en lärande organisation. Lund: Studentlitteratur.

Miller, A. (1996). Pupil behaviour and teacher culture. London: Casell.

Stukat, S. (1998). Lärares planering under och efter utbildningen. Göteborg; Acta Universitatis Gothoburgensis.

Carola Aili, Lektor vid Högskolan Kristianstad



## Redaktionelle rammer for AGORA (ISSN 1603-3280)

- **tidsskrift for forskning, udvikling og idéudveksling i professioner.**

Med tidsskriftet AGORA søger CVU Storkøbenhavn at fremme vidensdeling med forskere, praktikere og ledere i professionsområderne samt undervisere –og studerende i grund-, efter- og videreuddannelse.

AGORAS artikler indeholder et professionssyn på viden: Viden er social og robust, baseret på reflekterede erfaringer, som dokumenteres bl.a. i form af udviklingsarbejde og forskning. Viden tager udgangspunkt i professionernes praksis og undervisning inden for og på tværs af CVU Storkøbenhavns professioner. Men vi vil også gerne fremme dialogen med beslægtede professioner. Professionerne i CVU Stork har en del til fælles – måske mere end til forskel. Den professionelle (lærer, pædagog, sygeplejerske og radiograf) indgår i samspil med mennesker med henblik på at fremme læring, udvikling, sundhed mv. Et samspil mellem to mennesker men også en fælles opgave – et fælles tredje. Den professionelle arbejder med reflekteret planlægning, gennemførelse og evaluering i forhold til udførelsen af opgaven. Men også udvikling af opgaveløsningen, selve opgavedefinitionen. Hertil kommer nødvendigheden af at styrke det kritiske perspektiv, når de professionelle bliver så optaget af sagen, at de kommer til at fratage eleven/barnet/patienten ansvaret for eget liv, eller forveksler egne professionsinteresser med borgernes behov. Som CVU er det opgaven at udvikle og udfordre professionernes arbejde gennem professionskritik.

AGORA vil distribuere de originale resultater af analyser gennemført af blandt andet medarbejdere og samarbejdspartnere for CVU Storkøbenhavn. Analyserne kan omfatte såvel interne udviklings- og forskningsprojekter, conferencepapers, seminarrapporter, rapporter om væsentlige erfaringer fra professionernes arbejdsfelt og uddannelser. Herudover bringes interviews med referencer til professionsområderne, casestudier, essays, der reviderer kendsgerninger og begivenheder og anmeldelser af bøger, film, rapporter o.a. af interesse for professionerne og lærere indenfor professionsuddannelserne og forskere indenfor området. Endelig giver AGORA plads til debatter, der har udgangspunkt i allerede publicerede artikler eller i aktuelle synspunkter fra den politiske debat på områder.

Artikler, der antages til publicering, udformes i overensstemmelse med en fast standardskabelon og efter nedenstående kriterier. Forslag til artikler afleveres til redaktionen, der såfremt forfatteren ønsker det, søger for reviewing efter gældende og offentlige kriterier. Reviewing af artikler skal normalt ske inden for ca 2 måneder.

Artikler, der tilstræber forskningskvalitet, skal opfylde flg. kriterier for at kunne publiceres:

- Komme med nye data eller indsigter baseret på original teoridannelse, metodeudvikling eller empirisk analyse.
- Være indholdskonsistente, opdaterede i sine referencer og relevante for tidsskriftets tematik.



- Være velstrukturerede, have et indlysende fokus og en klar konklusion.
- Rumme aktuel viden om et eller flere af CVU Storks professionsområder, herunder uddannelser på områderne.
- Leveres i henhold til layout standardskabelon

Artikler der ikke tilstræber forskningskvalitet skal opfylde almindelige krav om læselighed, markerede pointer og indholdskonsistens.

Forfattere vil modtage besked om hvorvidt deres artikelforslag er forkastet eller accepteret. Originalerne vil ikke blive returneret. Når redaktionen har vurderet at artikelforslaget er interessant, vil forskningsartikler blive sendt til to medlemmer af AGORAS reviewerpanel, der ud fra en relevant faglig ekspertise forestår den videre vurdering. Forslaget vil tilsendes panelet i anonymitet, og panelet meddeler redaktionen, hvorvidt forslaget kan accepteres eller forkastes eller det som en tredje mulighed kan accepteres efter anviste korrektioner i artiklen. I sidstnævnte tilfælde vil originalmanuskriptet blive tilsendt forfatteren. Alle andre artikelgenrer vil blive læst og vurderet af to medlemmer af temareaktionen.

**Redaktionen** består af videntcenterkonsulenter og udviklingskonsulent fra CVU Stork, der inddrager temareaktører efter behov. Og bistås af et redaktionspanel bestående af forskningskyndige fra Universiteter, CVU og professionsområderne.

Ansvarlig i henhold til presseloven er udviklingschef Jørgen Thorslund.

**Mediet** er elektronisk, således at Agora distribueres via en webside under [www.cvustork.dk](http://www.cvustork.dk), hvorunder der løbende kan udsendes aktuelle artikler, der efterfølgende samles i 4 årlige numre. Der er mulighed for abonnement.

**Økonomi:** Artikler distribueres eller downloades uden betaling. Der gives ikke honorar til forfattere. Etablering og driftsudgifter afholdes af CVU Storks udviklingsafdeling samt fondsmidler.

**Bidrag:** Som hovedregel optages kun artikler, der ikke tidligere har været publiceret på skandinaviske sprog. Manuskripter fremsendes elektronisk til [Jorgen.Thorslund@cvustork.dk](mailto:Jorgen.Thorslund@cvustork.dk) eller øvrige redaktionsmedlemmer. Bidrag fremsendes som vedhæftet fil i Word med brug af enkelt linieafstand, kursiverede citater og nummererede slutnoter. Referencer angives som Nowotny, H. m.fl.: *Re-Thinking science: Knowledge and the Public in an Age of Public uncertainty* Polity. London 2001.

Understregning anvendes kun til links. Copyright: Agora og pågældende forfatter.

I redaktionen indgår fra CVU Stork

- Videntcenterkonsulent, Cand. Mag. Henrik Rander



- Videncenterkonsulent, Lærer Per Arne Rasmussen
- Videncenterkonsulent, Seminarielektor, Cand. Mag Jens Christian Jacobsen, Ph.D stud
- Videncenterkonsulent, Seminarielektor, Cand. Mag. Carla Tønder Jessing
- Videncenterkonsulent, Seminarielektor, Cand. Mag. Lene Storgaard Brok
- Videncenterkonsulent, Seminarielektor, Cand. Pæd. Bent Madsen
- Videncenterkonsulent, Seminarielektor, Cand. Pæd. Ole Goldbeck
- Videncenterkonsulent, Seminarielektor, Dr. Pæd. Bo Steffensen
- Videncenterkonsulent, Sygeplejelærer Cand. Cur. Nelli Øvre Sørensen, Ph.D stud.
- Udviklingschef, Dr. phil. Jørgen Thorslund
- Udviklingskonsulent, Cand. Pæd. Peter Mikkelsen

Det videnskabelige redaktionspanel omfatter:

- Professor Jens Rasmussen, Institut for pædagogisk sociologi, DPU
- Professor Kirsten Weber, Institut for uddannelsesforskning, RUC
- Seminarielektor Dr. Scient. Hans Christian Hansen, KDAS, CVUStork
- Seminarielektor Dr. Theol. Niels Willert, Blaagaard seminarium, CVU Stork.
- Seminarielektor Helge Kastrup, KDAS, CVU Stork
- Seminarielektor Ph.D Marianne Vega Poulsen, KDAS, CVU Stork
- Seminarielektor, Ph.D Hans Henrik Møller, Blaagaard seminarium, CVU Stork
- Seminarielektor, Ph.D Leon Dalgas Jensen, KDAS, CVU Stork
- Seminarielektor, Ph.D Vibeke Schrøder, Ballerupseminariet
- Forskningsmedarbejder Erik Sigsgaard Højvangseminariet
- Projektconsulent, Ph.D Søren Smidt, CVU Stork. Placeret ved Center for institutionsforskning, Højvangseminariet
- Seniorforsker Dr. Philos. Finn Daniel Raaen, Senter for Profesjonsstudier Høgskolen i Oslo
- Seniorforsker Ph.D Úzeyir Tireli, Højvangseminariet
- Universitetslektor Tine Rask Eriksen, Institut for filosofi, pædagogik og retorik, KUA

Yderlige paneldeltager vil blive inviteret mhp. at have et fagligt bredt panel, der kan dække relevante faglige områder inden for tidsskriftets område.

Redaktionen

