

Sammenhæng, progression, faglig fordybelse, mv. i læreruddannelsen

Arbejdsnotater udarbejdet i forbindelse med udviklingsprocessen for revision af læreruddannelsen, forår/ efterår 2021

Udarbejdet af arbejdsgruppen om sammenhæng, progression og faglig fordybelse, mv.

Docent, ph.d. Thomas Iskov, VIA

Docent, ph.d. Thomas R.S. Albrechtsen, UCSYD

Docent, ph.d. Preben O. Kirkegaard, UCN

Docent, ph.d. Tom Steffensen, KP

Lektor, ph.d. Anders Stig Christensen, UCL

Specialkonsulent, ph.d. Alan Klæbel Weisdorf

Indhold

Sammenhæng i læreruddannelsen (Thomas Iskov)	3
Hvorfor arbejde med sammenhæng i læreruddannelsen?	3
Hvad kan sammenhæng forstås som i læreruddannelsen?	4
Sammenhæng mellem hvad i læreruddannelsen?	7
Hvordan og hvilke principper kan bidrage til øget sammenhæng i læreruddannelsen?	7
Hvornår kan man hensigtsmæssigt arbejde med hvad for at bidrage til oplevelsen af sammenhæng hos de studerende?	8
Referencer	9
Progression i læreruddannelsen (Thomas R.S. Albrechtsen)	11
Hvad er progression?	11
Hvorfor progression i læreruddannelsen?	14
Hvordan arbejde med progression i læreruddannelsen?	15
Hvornår ses progression i læreruddannelsen?	16
Fordybelse i læreruddannelsen (Preben O. Kirkegaard, Tom Steffensen)	18
De studendes engagement som forudsætning for læring	18
Læring i dybden eller dybdelæring	18
Dybdelæring ud fra et kognitivt perspektiv	19
Referencer	19
Refleksion i læreruddannelsen (Preben O. Kirkegaard)	21
Referencer	22

Professionsfællesskaber (Preben O. Kirkegaard)	23
Lærerprofession	23
Udøvelsen af professionelt skøn	23
Professionsfællesskab	23
Teori og praksis i læreruddannelsen (Preben O. Kirkegaard).....	24
Professionsrettet læreruddannelse.....	24
Forskellige tilgange til spørgsmålet om teori og praksis	24
Transfer.....	24
den realistiske tilgang.....	25
kohærens.....	25
udfordringen.....	25
Indledning	26
Modulstrukturens utilsigtede konsekvenser	27
Studererengagement som nøgle til sammenhæng, progression og fordybelse	27
Sammenhæng	28
Progression	29
Fordybelse	29
Referencer	30

Sammenhæng i læreruddannelsen (Thomas Iskov)

Hvorfor arbejde med sammenhæng i læreruddannelsen?

Følgende udfoldelse af sammenhængsbegrebet og sammenhængen i læreruddannelsen har taget afsæt i ekspertgruppens evaluering af læreruddannelsen: *"Ekspertgruppen vurderer, at professionshøjskolernes opdeling af uddannelsen i meget små moduler har haft utilsigtede konsekvenser. Det omfatter udfordringer i forhold til at sikre dybde, sammenhæng og progression i uddannelsen for både undervisere og særligt de studerende."* (Styrelsen for forskning og uddannelse, 2018, s. 78). Citatet forstås sådan, at de studerende har en oplevelse af manglende sammenhæng i en modulariseret og fragmenteret uddannelse. Andetsteds i rapporten peges på undervisernes begrænsede mulighed for at bidrage til at skabe denne sammenhæng og derigennem bidrage til de studerendes udvikling: *"Progressionen og sammenhængen er særligt udfordret af, at modulerne til en vis grad skal kunne tages i vilkårlig rækkefølge, og at der sker mange skift i underviser- og holdsammensætning. Dette begrænser bl.a. muligheden for, at underviserne kan følge og støtte den enkelte studerendes læring og udvikling."* (Styrelsen for forskning og uddannelse, 2018, s. 20).

I forlængelse heraf er det logikken og præmissen i det følgende, at de studerendes muligheder for at opleve og skabe sammenhæng kan understøttes gennem bedre, mere sammenhængende og kohærent tilrettelæggelse af uddannelsen og undervisningen. Dermed opereres både med sammenhæng som et psykologisk begreb, der knytter an til et studenterperspektiv og de studerendes oplevelse af mening og sammenhæng – og med sammenhæng som et uddannelsesstrukturelt begreb, der knytter an til uddannelsens indholdsmæssige organisering og struktur - samt forbindelserne herimellem (Lund & Nielsen, 2019).

Præmissen indebærer dog ikke en ambition om at fremskrive den ideelle læreruddannelsesstruktur, der vil kunne opløse modsætnings- og spændingsforhold i de studerendes oplevelser og læreprocesser. Ambitionen er ikke at fjerne al kompleksitet, men at bidrage til at de studerende i stigende grad kan håndtere og mestre komplekse og modsætningsfyldte problemstillinger og praksissituationer. Uddannelsen og dens indhold er modsætningsfyldt og komplekst. Som professionsuddannelse består læreruddannelsen i forskellige fag, teorier og kundskabslementer og videnområder fra vidt forskellige fagdiscipliner, som ikke hænger sammen teoretisk. Kundskabsbasen er med andre ord fragmenteret og heterogen (Grimen, 2008). Sådan er det nødvendigvis i en uddannelse, der sigter mod varetagelse af praksissituationer, som beforder forskelligartet viden og færdigheder, når der dannes praktiske synteser og udøves dømmekraft og skøn. Ligeledes foregår uddannelsen i forskellige arenaer, hvorimellem der ofte opleves afstand, manglende sammenhæng og forskellige erkendelsesprocesser, som ofte kobles til hhv. teori og praksis.

Uanset sådanne iboende epistemologiske, teoretiske og praktiske modsætningsforhold i læreruddannelse og lærerpraksis, består opgaven i at tilrettelægge uddannelsen på en måde og med en sammenhæng og progression, der gør det muligt for de studerende undervejs at håndtere og bearbejde disse forskelligheder og modsætningsforhold frem mod en professionel praksisudøvelse.

Derved positioneres de studerende som handlede aktører, når det strukturelle perspektiv på sammenhæng kobles med et psykologisk lærings- og mestringsperspektiv. Sammenhæng bliver da ikke at forstå som at uddannelsen skal fremstå modsætningsfri, men som en struktur og tilrettelæggelse, der sikrer *samspil* mellem de forskellige elementer, forbindelser og spor, der gør det muligt at få uddannelsen til at fremstå meningsfuld og kohærent for de studerende. Til at forstå forbindelserne mellem den strukturelle og psykologiske sammenhæng i en højkompleks uddannelse som læreruddannelsen bliver netop kohærensbegrebet anvendeligt. Som Hatlevik og Havnes (2017, s. 193) skriver: "Det understreger poenget

med at mestring av kompleksitet er kjernen i koherensbegrepet, å gjøre kompleksitet, spenninger og motsetninger begripelige, håndterbare og meningsfulle”.

Begrundelserne for at insistere på øget strukturel sammenheng i læreruddannelsen findes i evalueringen, der viser, at moduleringen har medført en fragmentering, der har gjort det vanskelig for de studerende at etablere meningsfulde sammenhænge. Men ikke bare organiseringen udfordrer. Også indholdsmæssigt er uddannelsen modsætningsfyldt og så kompleks, at det er udfordrende for de studerendes at danne synteser og meningsfulde sammenhænge. Dette kan en mere sammenhængende struktur understøtte og bidrage til, fx gennem progression, sammenhænge mellem uddannelseselementer og såkaldt begrebskohærens og strukturel korærens i uddannelsen (Canrinus, Klette & Hammerness, 2019; Hatlevik & Havnes, 2017; Hammerness, 2006, Heggen & Smeby, 2014; Weisdorf, 2020).

Hvad kan sammenhæng forstås som i læreruddannelsen?

Som det fremgår af nedenstående figur (Lund & Nielsen, 2019) har sammenhængsbegrebet adskillige betydninger i relation til læreruddannelsen. I nærværende skriv fokuseres særligt på type C, sammenhæng som et uddannelsesstrukturelt begreb, men som nævnt ovenfor med reference til type A, sammenhæng som psykologisk læringsmæssigt begreb. De øvrige forståelser af sammenhæng indgår også og kædes sammen med de to nævnte, men behandles ikke særskilt, og der går ikke i dybden med didaktisk sammenhæng, sammenhænge mellem uddannelsesarenaer, mellem teori og praksis eller i medarbejdernes perspektiv.

Type	Beskrivelse
A	Sammenhæng som et psykologisk og læringsmæssigt begreb. Her knyttes ofte an til et studenterperspektiv og de studerendes arbejde med at etablere mening med og i uddannelsen.
B	Sammenhæng som et didaktisk begreb. Her knyttes ofte implicit an til didaktiske begreber såsom kontinuitet, progression og rækkefølge samt det engelske begreb alignment, som her kan oversættes til målafledt forbindelse.
C	Sammenhæng som et uddannelsesstrukturelt begreb. Her knyttes ofte an til uddannelsens indholdsmæssige organisering og struktur.
D	Sammenhæng som et arenaforbindende begreb. Her knyttes ofte an til optikker på forbindelserne mellem uddannelsen og professionspraksis og forbindelser mellem forskning og uddannelse.
E	Sammenhæng som et epistemologisk begreb. Her knyttes hovedsageligt an til forholdet mellem teori og praksis
F	Sammenhæng som en indre oplevelse af mening blandt medarbejderne, særligt knyttet an til et positivt oplevet udbytte gennem vedvarende og stabile kollegiale samarbejdsrelationer.

I ovenstående begrundelser for i det hele taget at overveje uddannelsens sammenhæng blev henvist til forbindelserne mellem det strukturelle og psykologiske perspektiv i en kompleks og modsigelsesfuld uddannelse. For at blive mere præcis herpå bliver kohærensbegrebet hjælpsomt, idet det (i modsætning til konsistens) ikke nødvendigvis henviser til modsætningsfrihed, men til at modsætninger og spændingsforhold bliver begribelige, håndterbare og meningsfulde (Buchmann & Floden, 1992; Lund og Nielsen, 2019; Hatlevik, 2014).

Mausethagen & Smeby (2017) differentierer mellem et program-, kvalificerings- og mestringsperspektiv på kohærens, som i nogen grad videreføres hos Hatlevik & Havnes (2017), der sammenfatter professionsforskning i kohærens i tre forskellige perspektiver: Program-design-perspektiv, longitudinelt profesjons-kvalificerings-perspektiv og et lærings-/mestringsperspektiv med hver adskillige kohærensformer. Denne tredeling og de underordnede kohærensbegreber ligger til grund for nedenstående tre perspektiver på sammenhæng i læreruddannelsen:

Sammenhæng i læring og mestring: Dette perspektiv vedrører de studerendes opfattelse og håndtering af de fremtrådte modsætningsforhold og forholdet mellem uddannelse og professionspraksis på måder, så

indholdet i uddannelsen kan forstås, håndteres og tilskrives mening. Det peger dermed tilbage på den tidligere omtalte heterogenitet i uddannelsens videngrundlag, som integreres i mødet med profession og praksis i dannelsen af praktiske syntesiser og skabelsen af meningsfulde sammenhænge (Grimen, 2008; Heggen & Smeby, 2012). Hos Hatlevik & Havnes (2017) er kohærens i et psykologisk, lærings-/mestringsperspektiv inspireret af Antonovskys begreb *sense of coherence*, hvor skabelsen af sammenhæng og kohærens udgør en mestringsmekanisme, som 'skaber orden i kaos' eller danner meningsfulde sammenhænge i en læreruddannelse med iboende modsætningsforhold – og dermed bidrager til læring (I Hatlevik & Havnes, 2017).

Sammenhæng i denne betydning forudsætter:

- *Begribelighed*, at det man møder og præsenteres for er kognitivt forståeligt, velordnet, sammenhængende, struktureret og klart formidlet.
- *Håndterbarhed*: At man har ressourcerne til at imødegå og navigere i de stimuli og den situation, man befinder sig i.
- *Meningsfuldhed*: At man oplever, at det er værd at bruge kræfter på de udfordringer (modsætningsforhold i videnområder, arenaer, erkendelsesprocesser), man møder i uddannelsen. (Hatlevik & Havnes, 2017, s. 199)

Dette bliver kriterier eller pejlemærker for uddannelsens opgave med at understøtte de aktive studerendes skabelse af mening og sammenhæng i en uddannelse, der vil have løse ender og efterlade rum til de studerende at udfylde og forbinde (Buchmann & Floden, 1991 i Canrinus, Klette & Hammerness, 2019, s. 193). Populært sagt er det de studerende, der skal skabe synteserne, men uddannelsen skal muliggøre dette ved at være begribelig, håndterbar og meningsfuld.

Sammenhæng i overgange: vedrører de betydningsfulde overgange mellem forskellige uddannelsesarenaer samt overgangene på vej ind i og ud af uddannelsen samt betydningen af og for de studerendes lærerprofessionelle udvikling i disse sammenhænge, som har at gøre med kohærens i et kvalificerende, overgangs- og biografisk perspektiv (Mausethagen & Smeby, 2017; Hatlevik & Havnes, 2017).

Undervejs i studiet bevæger de studerende sig i overgange mellem campus og praktiksteder, hvor forholdet mellem teori og praksis aktualiseres og traditionelt volder udfordringer for de studerende. Oplevelsen af sammenhæng mellem det, de lærer i de forskellige arenaer, er positivt relateret til udviklingen af professionel identitet (Heggen og Terum, 2013), og opgaven bliver at understøtte denne sammenhæng og bidrage til det, Heggen og Smeby (2012) betegner programkohærens og definerer som:

"...the extent to which the theoretical and practical parts of the curriculum are integrated in teaching and placement (...) focuses on the relationships amongst the different elements in the curriculum and on the connections between in-class education and placement experience" (Heggen og Smeby, 2012, s. 71).

De vigtige overgange på vej ind i og ud af uddannelsen fordrer oplevelse af sammenhæng mellem tidligere skoleerfaring og videregående uddannelse, og senere mellem læreruddannelsen og lærerprofessionen, der også betragtes som et udviklingsområde i evalueringsrapporten med anbefalingen om at *styrke overgangen mellem læreruddannelsen og arbejdslivet* (Styrelsen for forskning og uddannelse, s. 75). Heggen og Smeby bruger begrebet overgangskohærens om de oplevede sammenhænge mellem uddannelsen og den efterfølgende udvikling og læring i professionsudøvelsen. Både i de overgange og brud, der er på vej ind i uddannelsen, undervejs og ud af uddannelsen er biografisk kohærens og dermed etablering af

sammenhænge mellem uddannelsen og de studerendes erfaringer, læringsbane og forudsætninger vigtige for deres professionelle udvikling og kvalificering til lærerjobbet.

Sammenhæng i uddannelsesstrukturen: koncentrerer sig om hensigtsmæssige sammenhænge i uddannelsens opbygning og organisering. Det er udbredt i kohærensforskningen (Darling-Hammond, 2014, Fullan & Quinn, 2015, Grossman et al., 2008, Tatto, 1996 in Canrinus, Klette & Hammerness, 2019), at disse sammenhænge forudsætter udvikling af en fælles vision (begrebskohærens), der er forbundet med og afspejles i uddannelsens organisering, hvor de forskellige dele bygger sekventielt på hinanden og derigennem kan forstærke hinanden (strukturel kohærens) (Hammerness, 2006; Hatlevik & Havnes, 2017; Canrinus, Klette & Hammerness, 2019). Kohærens i denne forståelse formuleres af Tatto (1996, i Hammerness, 2006, s. 1241) som: *"..terms of shared understandings among faculty and in the manner in which opportunities to learn have been arranged (organizationally, logistically) to achieve a common goal..."*.

Canrinus, Klette & Hammerness anvender herom begrebet programkohærens, der henviser til en proces, hvor undervisning og fag bygger på hinanden og afstemmes i forhold til den fælles vision for uddannelsen:

"As mentioned, we define program coherence as a process (Bateman et al., 2008) in which all courses within a teacher education program are aligned in terms of content (cf. conceptual coherence) and build sequentially on one another based on a clear vision of good teaching (cf. structural coherence)." (Canrinus, Klette & Hammerness, 2019, 194)

Denne formulering indikerer en meget strømlinet uddannelsestænkning, som aktualiserer et forbehold for en alt for stærk fælles vision, medarbejdere (og måske endda studerende) skal bekende sig til. Når visionen 'alignes' med indhold og organisering, risikerer den at blive for regulerende, rationel og potentielt teknisk-instrumentel på en måde, der overdøver de i uddannelsen og lærerpraksis iboende dilemmaer og modsætningsforhold (Hammerness, 2006; Buchmann & Floden, 1991).

I overensstemmelse med forbeholdet om, at den ideelt sammenhængende og modsigelsesfrie ikke kan eller skal efterstræbes, konkluderer Hammernes (2006, s. 1263), at *"...coherence is not an outcome so much as it is a constant proces of adjustment."* Hun hævder videre, at indsatser med at skabe kohærens bør forstås som et løbende arbejde, et kontinuerlige og nødvendige bestræbelser på tilpasning, revision og kalibrering. Som konklusion på undersøgelsen af arbejdet med kohærens på tre universiteter, konkluderer Canrinus, Klette og Hammerness (2019), at skabelsen af kohærens og en mere sammenhængende uddannelse beror på kommunikation og samarbejde mellem de forskellige interessenter i læreruddannelsen.

Kohærensforskningen viser, at en organisering, der har til formål at bidrage til de studerendes mulighed for at skabe sammenhæng, må søge at integrere en fælles forståelse og vision med fag, fagområder og uddannelseselementer i en sekventiel og gensidigt forstærkende struktur og organisering, der peger mod professionen og reducerer kompleksitet og modsætninger. Dertil kommer, at de studerende må hjælpes til at kunne sammenhæng mellem de forskellige uddannelsesarenaer og i overgangene ind i læreruddannelsen og ud i professionen, hvor de studerende forudsætninger og professionelle udvikling er vigtige at understøtte.

Sammenhæng mellem hvad i læreruddannelsen?¹

Den strukturelle sammenhæng er et komplekst anliggende, som andrager mange niveauer, elementer, perspektiver, retninger og linjeføringer. Herimellem kan eventuelle modsætninger ikke helt elimineres, men som det fremgår af udviklingsnotatet fra Danske Professionshøjskoler (2020), bør elementerne bringes i *samspil*. Dette forstås således, at de elementer, der er samspillende er gensidigt influerende, at det enkelte element i organisering og indhold 'tager højde for' og under hensyntagen til formålet med uddannelsen søger at medtænke de elementer, det er samspillende med. I notatet nævnes samspil mellem fag, pædagogik, psykologi og didaktik som styrende princip sammen med samspillet mellem teori, empiri og praksis. Disse samspilsområder er også at finde i nedenstående opdeling:

Sammenhænge mellem diskursivt og organisatorisk niveau:

- Mellem vision og organisering
- Mellem lovgrundlag, studieordninger, fagbeskrivelser og organisering

Sammenhæng vertikalt:

- Gennem det samlede uddannelsesforløb: ind, under og ud af uddannelsen
- Mellem og inden for hver årgang
- Indenfor (og i samarbejder mellem) fagområder, fag og moduler²
- Progressionsspor gennem uddannelsen

Sammenhæng horisontalt:

- Mellem fagområder og fag
- Mellem fag og praktik, herunder mellem campus og praktiksted

Hvordan og hvilke principper kan bidrage til øget sammenhæng i læreruddannelsen?

Canrinus, Klette & Hammerness (2019) undersøgte programkohærens og de studerendes oplevelse af sammenhæng på tre læreruddannelser ved at spørge til undervisernes viden og udmøntning af uddannelsens vision, genkendelighed i tilgange og opfattelser, undervisere med overblik over den samlede uddannelse (herunder praktik), arbejde med egne læringsbaner og professionelle udvikling, forbinde forskningsviden, teori og praktikerfaringer.

De konkluderer, at kommunikation og samarbejde er helt afgørende: *"From our findings, it becomes clear that an important aspect of potential improvement of program coherence lies within communication and collaboration between the various stake holders within teacher education programs."* (Canrinus, Klette og Hammerness, 2019, s. 201) De forskellige stakeholders refererer til både læreruddannere på campus og på praktikskolerne, der må vide, hvad der foregår i hinandens kontekst: *".. to improve coherence in teacher education programs, teacher educators both at universities and in schools could improve their collaboration*

¹ Sammenhængsskabelsen i et epistemologisk perspektiv er omtalt ovenfor som kohærens i mestrings- og læringsperspektiv. På dette felt er hovedsageligt teori og praksis en genkommen udfordring, som ikke uddybes yderligere i nærværende paper, men som understreger betydningen af de strukturelle sammenhænge mellem fag og praktik, campus og praktiksteder, men også mellem undervisningsformer på læreruddannelsen og i skolen, osv.

² Sammenhængen *inden for* fagområder, fag og moduler relaterer til de didaktiske niveau og spørgsmål om kontinuitet, progression og alignment i undervisning og læring (Constructive alignment v/ Biggs & Tang, 2011). Det vigtige er, at de studerende oplever en indre faglig sammenhæng (Ulriksen, 2014, s. 35), hvorfor undervisningselementer bør opleves som forbundet med fagets indhold og vidensstruktur (Carlsen, s. 56). Ligeledes er det didaktiske niveau afgørende for den oplevede sammenhæng mellem undervisningen på uddannelsen og undervisning i praksis, læreruddannelsens andenordensdidaktik (Iskov, 2019).

and their understanding of what is happening in each other's contexts, together constituting the teacher education program."

Fundamentet for samarbejdet og sammenhængsskabelsen er indsigt i og ejerskab til den fælles vision – men med mulighed og plads til egne forståelser. Dette fordrer løbende forhandlinger om, hvad uddannelsen går ud på og understreger, at man må opgive begæret efter den ideelt sammenhængende læreruddannelse. Kohærens er ikke noget, der kan opnås en gang for alle, men måske mere en varig proces:

"In this way, coherence in teacher education programs should not be seen as summative results to be achieved that culminate in having "arrived at" coherence. Rather, efforts toward coherence should be understood as part of the steady work of such programs, a continuing and necessary effort of adjustment, revision, and calibration." (Hammerness, 2006, s. 1263)

Med disse hovedpointer og med baggrund i ovenstående teoretiske indkredsning af sammenhængsbegrebet opregnes følgende principper, der peger på anbefalinger og tiltag, der kan bidrage til øget sammenhæng i overgange og i uddannelsesstrukturen på måder, der er befordrende for sammenhænge i de studerendes læring og mestring:

Principper for arbejdet med sammenhæng i læreruddannelsen

- Plads og rum til at arbejde med vision og uddannelsesforståelse - og organisere sig i overensstemmelse hermed. Dette fx ved at arbejde lokalt og kollegialt med uddannelses- og professionsforståelse på studieordningsniveau - og mulighed for at indrette uddannelsesstrukturen på måder, der tilgodeser forståelserne.
- Kommunikation, samarbejde og organiseringer på tværs af arenaer, fag og fagområder og praktik. Dette fx som 'Professionsseminarer' eller 'professionsmødesteder', hvor undervisere fra LG, undervisningsfag og gerne praktiklærere samarbejder om at sikre samspil mellem elementerne i den treklange, der udgør fundamentet i uddannelsen: Pædagogiske fag, undervisningsfag og praktik.
- Undervisningsindhold, læreprocesser, studieprodukter og prøver der er befordrende for sammentænkning af de forskellige vidensformer, erfaringer og faglige perspektiver med henblik på udvikling af kompetencen til at danne praktiske synteser og foretage professionelle skøn på baggrund af pædagogisk dømmekraft.
- Prioritering af de studerendes kontinuerlige professionelle udvikling gennem studiet. Særligt vigtige faser er indgangen til og udgangen fra studiet, men udviklingen bør understøttes gennem hele forløbet, og her er gennemgående strukturer, fagområder og undervisere afgørende.
- Prioritering af intro- og outro-forløb, hvor sammenhængs- og meningsskabelsen er udfordret. Her er de studerendes forudsætninger, læringsbaner og professionelle udvikling centrale omdrejningspunkter for tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning, feedback og vejledning.

Hvornår kan man hensigtsmæssigt arbejde med hvad for at bidrage til oplevelsen af sammenhæng hos de studerende?

Spørgsmålet baserer sig på, at der er særligt vigtige tidspunkter for at tilgodese de studerendes sammenhængsskabelse via den strukturelle sammenhæng. Dette aktualiserer en tænkning om progression, som behandles andetsteds, men i relation til ovenstående er overgangen fra tidligere uddannelse til

læreruddannelse og fra læreruddannelse til profession central – og dette ud fra et longitudinelt kvalificeringsperspektiv, der forbinder uddannelsen med professionen og de studerendes kompetencer med lærerens kompetencer.

I starten af uddannelsen: Her er begrebet om biografisk kohærens og derfor forbindelserne mellem de studerendes individuelle forudsætninger, læringsbaner og erfaringer - og det, som de møder på uddannelsen, vigtige for deres oplevelse af sammenhæng og tilhør til uddannelsen. Det er vigtigt, at de studerende møder indhold, arbejdsformer og får erfaringer, der danner trædesten for og er forudsættende for kommende indhold, erfaringer og måder at arbejde og studere på. Eksempelvis er viden om læring vigtig i forbindelse med undervisningsplanlægning og praktikerfaringer, som igen er en forudsætning for at kunne tænke over forbindelser mellem teori og praksis, osv.

På vej ud af uddannelsen: Her er de studerendes forudsætninger og læringsbaner ligeså vigtige som i starten af uddannelsen. Det er vigtigt, at deres narrativer, deres uddannelses- og professionsforståelser og professionelle udvikling orienterer sig adækvat mod, hvad der er uddannelsens formål og lærerens opgave. Mod slutningen af uddannelsen er det i den forbindelse nødvendigt, at de studerende kan trække på og sammenbringe forskellige vidensaspekter fra deres samlede kundskabsbase, når praksis skal forstås og mestres, når der skal dannes praktiske synteser og handles på baggrund af skøn og dømmekraft. Konkret indebærer det, at viden fra forskellige fagområder bringes sammen – fx i undervisningsforløb, fag, opgaver og til prøver, der fordrer dette. Ligeledes er der akademiske forventninger til de studerende, som prøver og bacheloropgaven må være befordrende for.

Referencer

- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality learning at University*. (4.ed.) Maidenhead, England: Open University Press
- Buchmann, M., & Floden, R. E. (1991). Programme coherence in teacher education: A view from the USA. *Oxford Review of Education*, 17(1), 65-72.
- Canrinus, Klette & Hammerness (2019). Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of Three Programs, i *Journal of Teacher Education*, vol. 70(3), s. 193-205
- Carlsen, B.B (2016). *Frakobling af formål og indhold – en strukturel diskursanalyse af læreruddannelsens (LU13) sammenhængsforståelse*. Studier i læreruddannelse og profession 1 (1), 55-74
- Danske Professionshøjskoler (2020). *Udvikling af Læreruddannelsen. Retning, indhold, principper og progression i fremtidens læreruddannelse*. Danske professionshøjskoler, Nov. 2020
- Darling-Hammond, L. (2006): Constructing 21st-Century Teacher Education, i *Journal of Teacher Education*, vol. 57 (3)
- Hatlevik og Havnes (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger – fruktbare spenninger og eningsfulle sammenhenger, i Mausethagen, S. & Smeby, J. (red.) (2017). *Kvalificering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammerness, K.M. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *The Teachers College Record*, 108(7), s. 1241-1265
- Heggen, K. & Smeby, J.C. (2012). Gir mest mulig samanheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96 (1), 4-14
- Heggen, K. & Raaen, F.D. (2014). Koherens i lærarutdanninga. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98 (1), 3-13.
- Hatlevik, I.K.R. (2014). Meningsfulle sammenhenger. Ph.d.afhandling. Høgskolen i Oslo og Akershus
- Iskov, T. (2019). Læreruddannelsens andenordensdidaktik, i *Tidsskrift for læreruddannelse og -professjon*, Årg. 5, nr. 1, 2020, s. 92-114

- Klette, K. & Hammerness, K. (2016): Conceptual Framework for Analyzing Qualities in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective, i *Acta Didactica Norge*, vol. 10 (2)
- Lund, J.H. & Nielsen, B.L. (2019). Sammenhæng i Læreruddannelse - hvad, hvorfor og i erkendelsen af kompleksitet, i *Tidsskrift for professionsstudier* vol. 27, s. 96-107
- Smeby, J., & Heggen, K. (2014). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 27(1), 71–91.
- Ulriksen, L. (2014). *God undervisning på de videregående uddannelser*. Frydenlund
- Weisdorf, A.K. (2020). *Læreruddannelsen i globalt perspektiv. Et komparativt studie af læreruddannelsen i Danmarks, England, Finland, Holland, New Zealand, Norge, Ontario, Singapore, Sverige og Tyskland*. Danske professionshøjskoler

Progression i læreruddannelsen (Thomas R.S. Albrechtsen)

Hvad er progression?

Progression stammer fra det latinske ord *progressio*, der betyder fremskridt. I en læreruddannelsessammenhæng kan vi skelne mellem progression i to betydninger:

1. Som de forventelige fremskridt i studerendes kompetencer der beskrives i læreplaner (bekendtgørelse, studieordninger, undervisningen), og som dermed er indbygget i uddannelsens struktur, formåls- og målbeskrivelser³
2. De reelle fremskridt i studerendes læring.

Ideelt set må der være en *sammenhæng* mellem uddannelsens strukturelle progression og den studerendes læringsprogression⁴. Typisk er progression kendetegnet ved en bevægelse fra det *simple* til det mere *komplekse*, fra det *konkrete* til det *abstrakte*, fra det *overfladiske* til det *dybe*⁵. Progression i læreruddannelse handler derfor også om studerendes *faglige fordybelse*⁶. Det kan ligeledes knyttes til begrebet om *transfer* og lærerstuderendes evner til at kunne koble teori og praksis på forskellige måder⁷. Eller som Danske Professionshøjskoler (2020: 11) kort formulerer det: "Progression i uddannelse handler om studerendes gradvise udvikling af faglig viden, indsigt og kompetencer"⁸.

Den strukturelle progression i læreruddannelsen kan på et mere overordnet plan kobles til den gældende kvalifikationsramme i uddannelsessystemet, som viser en progression på forskellige niveauer og på tværs af uddannelser⁹.

Studerendes læringsprogression kan defineres som nogle beskrivelser af stadig mere sofistikerede måder at tænke over eller forstå et tema på¹⁰. For at identificere læringsprogression må der være nogle kriterier at

³ Se "Indledende betragtninger om en gentænkning af kompetencemål i LU13" af Anders Stig Christensen & Alan Klæbel Weisdorf

⁴ Se også notatet om "Sammenhæng i læreruddannelse" af Thomas Iskov om blandt andet forskellen mellem begrebskohærens og strukturel kohærens i uddannelsen. Begrebet om "constructive alignment" henviser også til denne sammenhæng, se Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364. Se også Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. 4th Edition. New York: Open University Press.

⁵ Se fx Albrechtsen, T.R.S. (2020). Progression. I: P. Brodersen (red.). *Didaktisk opslagsbog*. (Side. 251-256). København: Hans Reitzels Forlag.

⁶ Se også notat om "Dybdefaglighed, tværfaglighed og tværprofessionalitet" af Preben Olund Kirkegaard og Tom Steffensen. Om faglig fordybelse eller "dybere læring" i læreruddannelsen. Se også Darling-Hammond, L. & Oakes, J. (2019). *Preparing Teachers for Deeper Learning*. Cambridge: Harvard Education Press.

⁷ Se fx notatet "Teori og praksis i læreruddannelsen" af Preben Olund Kirkegaard, hvor der også refereres til blandt andet Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012). *Transfer: Kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. Transfer og faglig fordybelse eller "dybere læring" spiller sammen, når der ved "transfer" forstås evnen til at bruge noget, der er tidligere lært til at støtte ny læring eller problemløsning i kulturelt relevante kontekster, jf. Pellegrino (2020: 53): "Through deeper learning, individuals not only develop expertise in a particular discipline, they also understand when, how and why to apply what they know. They recognize when new problems or situations are related to what they have previously learned, and they can apply their knowledge and skills to solve them". (Pellegrino, J.W. (2020). Sciences of learning and development: Some thoughts from the learning sciences. *Applied Developmental Science*, 24, 1, 48-56.

⁸ Danske Professionshøjskoler (2020). *Udvikling af læreruddannelsen: Retning, indhold, principper og progression i fremtidens læreruddannelse*.

⁹ Se: [Niveauer i kvalifikationsrammen — Uddannelses- og Forskningsministeriet \(ufm.dk\)](https://www.ufm.dk/~/media/ufm/2020/09/20200924_Uddannelses-og_Forskningsministeriets_kvalifikationsramme.pdf)

¹⁰ Jf. Alonzo, A.C. & Gotwals, A.W. (2012). *Learning Progressions in Science: Current Challenges and Future Directions*. Rotterdam: Sense Publishers. Side 3.

vurdere ud fra, hvilket kan være nogle forudsatte kompetencer hos den studerende, som kræves for at kunne komme videre på et område. Strukturelt kan man således betragte progression i lyset af *adgang* til næste uddannelsesstrin, det vil sige, hvor der gør sig nogle særlige progressionskrav gældende. Disse krav kontrolleres gennem forskellige passende vurderings-, prøve- og eksaminationssystemer.

Progression må altså ses i lyset af, *hvad* der sker fremskridt i. Progression i uddannelsessammenhænge er ofte blevet beskrevet i lyset af *videnstaksonomier*, hvor Blooms taksonomi er den mest kendte. Blooms taksonomi blevet revideret for næsten 20 år siden, hvor den er blevet udvidet med forskellige *vidensformer* eller *vidensdimensioner*, som vist herunder fra Krathwohl (2002: 217)¹¹:

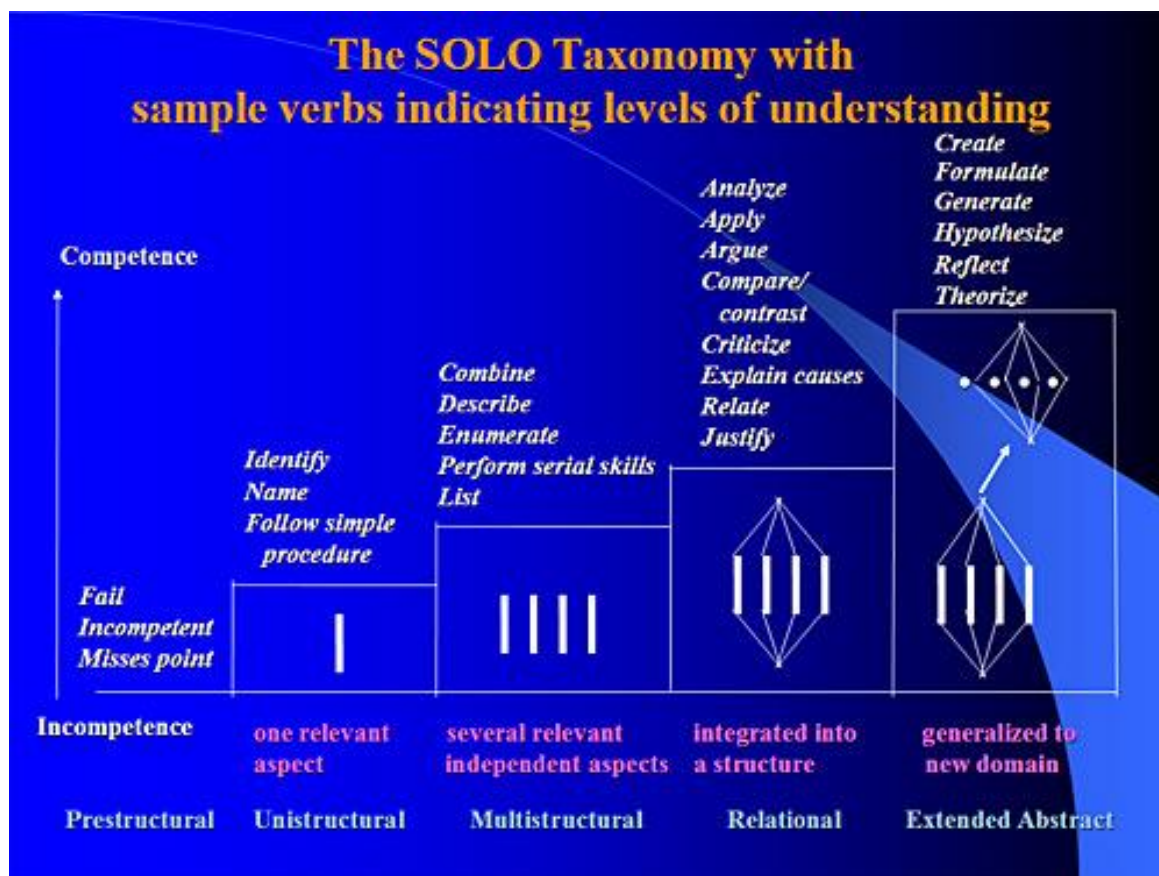
The Cognitive Process Dimension						
The Knowledge Dimension	1. <i>Remember</i>	2. <i>Understand</i>	3. <i>Apply</i>	4. <i>Analyze</i>	5. <i>Evaluate</i>	6. <i>Create</i>
A. <i>Factual Knowledge</i>	Objective 1					Objective 3
B. <i>Conceptual Knowledge</i>		Objective 2			Objective 4	Objective 3
C. <i>Procedural Knowledge</i>						
D. <i>Metacognitive Knowledge</i>						

Figur 1: Blooms reviderede taksonomi inden for det kognitive domæne

En anden kendt taksonomi til at beskrive progression i studerendes kompetencer inden for videregående uddannelser generelt set, er SOLO-taksonomien¹². Den viser, hvordan man kan sætte ord på kompleksiteten eller dybden i studerendes kompetencer eller "læringsudbytte" gående fra ingen eller simpel forståelse til den mere komplekse og perspektiverende forståelse, hvor den studerende er i stand til at skabe nye forbindelser i sin viden:

¹¹ Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41,4, 212-218. Der er her tale om en revidering af Blooms taksonomi inden for det kognitive domæne. Nyere forskning gør opmærksom på, at der sommetider kan opstå den misfortolkning af Blooms taksonomi, at fordi en studerende er "rykket op" på et højere niveau (fx at kunne analysere en elevs læring med brug af bestemte faglige begreber), så udelukker det ikke de forrige niveauer. De må stadig *forudsættes*, og der kan være løbende behov for at øve og genkalde/huske fx centrale begreber eller procedurer i sin vej mod at lære at blive lærer (se Agarwal, P.K. (2019). Retrieval Practice & Bloom's Taxonomy: Do Students Need Fact Knowledge Before Higher Order Learning? *Journal of Educational Psychology*, 111, 2, 189-209).

¹² "SOLO-taksonomien" er først beskrevet af Biggs, J.B. & Collis, K.F. (1982). *Evaluating the quality of learning – The SOLO taxonomy (structure of the observed learning outcome)*. New York: Academic Press. Se senere også i Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. 4th Edition. New York: Open University Press.



Figur 2: SOLO-taksonomi (se: [SOLO Taxonomy | John Biggs](#))

Disse taksonomier kan og bliver også appliceret i en læreruddannelsessammenhæng, men det kan diskuteres, hvorvidt der er behov for en særlig tilpasning og kontekstualisering, fordi der vil være kompetencer der særligt værdsættes ved en uddannet lærer i sammenligning med andre professioner og erhverv. Man kan desuden nævne, at en lærers samlede faglige viden eller professionelle kompetence er sammensat af flere forskellige kompetenceområder (eller fag), som der kan ske en progression inden for: Fx viden om skolefagene, pædagogisk og psykologisk viden, fagdidaktisk viden, viden om skolen, viden om klasseledelse og relationsdannelse, osv.¹³ Der kan ske en progression inden for bestemte faglige domæner men også på tværs af disse domæner. Her bliver spørgsmålet om *integration*¹⁴ eller *syntese* en vigtig del af progressionen¹⁵.

Som Krathwohl (2002) viser i Blooms reviderede taksonomi (Figur 1), så skelnes der nu mellem forskellige vidensformer ("knowledge dimension"). I en læreruddannelsessammenhæng er fx en skelnen mellem at have viden om bestemte didaktiske begreber på den ene side ("conceptual knowledge") og at kunne udføre

¹³ Se fx Albrechtsen, T.R.S. & Quvang, C. (2019). *Lærer. I: Hjermitsev, H.H. (red.). Velfærdsprofessioner.* (S. 137-150). København: Djøfs Forlag. Og: Jensen, E., Skibsted, E.B. & Christensen, M.V. (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences. *Educational Research for Policy and Practice*, 14, 3, 201-212. Se desuden forskellige dimensioner i "lærers professionelle autoritet" (formel, faglig, personlig) i Iskov, T., Komischke-Konnerup, L., Rohde, L. & Skibsted, E.B. (2020). *Lærers professionelle identitet – Arbejdspapir for LLN.* [LLN Læreruddannelsesnetværk h_fte 4K.pdf \(ucviden.dk\)](#)

¹⁴ Se fx Lehmann, T. (2020). *International Perspectives on Knowledge Integration: Theory, Research, and Good Practice in Pre-Service Teacher and Higher Education.* Amsterdam: Brill/Sense.

¹⁵ ¹⁵ Se også notatet om "Sammenhæng i læreruddannelse" af Thomas Iskov.

bestemte handlinger eller "procedurer" i praksis på den anden side ("procedural knowledge") af væsentlig betydning. En progression inden for den ene vidensform er ikke ensbetydende med, at der automatisk sker en tilsvarende progression inden for den anden vidensform. I en læreruddannelsessammenhæng kan man argumentere for, at der er forskellige kombinationer mellem didaktisk viden og praksis. Det har Cochran-Smith & Lytle (1999) allerede for 20 år siden fremhævet i deres skelnen mellem:

1. Viden *for* praksis ("knowledge-for-practice")
2. viden *i* praksis ("knowledge-in-practice") og
3. viden *om* praksis ("knowledge-of-practice")¹⁶.

En mulig oversættelse af disse vidensformer til en dansk læreruddannelsessammenhæng vil betyde, at når studerende tilegner sig "viden *for* praksis", vil de være i stand til at anvende eller "omsætte" relevant teori eller forskning til handlinger i praksis. De kan handle "forskningsinformeret" eller ud fra bestemte principper. Når studerende tilegner sig viden *i* praksis, betyder det, at de får nogle personlige erfaringer med at være i praksis, eller gennemføre aktiviteter der har en "praksisnær" karakter. Det er en viden, der kan beskrives som "kropslig" eller "tavs", og dermed ikke altid let at sætte ord på. Dette er en erfaringsbaseret viden, der ikke mindst kan opnås i praktikperioder. For det tredje må de studerende vide noget *om* praksis, hvilket de kan tilegne sig ved selv og sammen med andre at undersøge og reflektere over praksis fx på baggrund af nogle empiriske data, der kan informere deres didaktiske beslutninger. Disse former for viden eller kompetencer tilegner studerende sig gradvist og "livslangt".

Hvorfor progression i læreruddannelsen?

Der er flere specifikke grunde til at have en tydelig beskrivelse af progression i læreruddannelsen, og progression kan betragtes i sammenhæng med flere andre problemstillinger, der gør sig gældende her¹⁷. En central grund til at skabe progression og sammenhæng i læreruddannelsen er, at den skal understøtte de studerendes læringsprogression, som beskrevet ovenfor. Noget tyder på, at det ikke i tilstrækkelig grad lykkes med den nuværende *modulstruktur*, som er på læreruddannelsen. Dette er blevet dokumenteret i evalueringen af LU13¹⁸, hvor moduliseringen netop er blevet kritiseret for ikke i tilstrækkelig grad at understøtte studerendes læringsprogression:

"Evalueringen viser, at valg af modulstruktur både har styrker og svagheder. Den valgte struktur har øget fleksibilitet og valgfrihed for de studerende, men disse fordele er opnået på bekostning af uddannelsens samlede kvalitet, herunder udfordringer i forhold til at sikre dybde, sammenhæng og progression i uddannelsen for både undervisere og særligt de studerende. Det vægter tungt for ekspertgruppen, at valget af en model med små moduler på 10 ECTS-point indebærer mange skift for de studerende samt

¹⁶ Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305. Se også diskussionen hos Møller, H. & Skott, C.K. (2018). Læreres kompetenceudvikling – ud fra knowledge-of-practice. *Studier i Læreruddannelse og -Profession* (Tema: Læreruddannelsesdidaktik), 3, 1, 73-93.

¹⁷ Se fx nogle centrale problemstillinger i læreruddannelse som international forskning er særligt optaget af i Slottved, M., Foged, S.K. & Nøhr, K. (2019). *Læreruddannelse i et internationalt perspektiv: En litteraturkortlægning*. København: VIVE. Det kan her bemærkes, at "progression" ikke eksplicit nævnes som et område forskning i læreruddannelse er særlig optaget af.

¹⁸ Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2018). *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen: Ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013*.

udfordringer i forhold til at sikre sammenhæng og progression i uddannelsen (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018: 11)

Det er således det bærende argument for, at der er god grund til at genoverveje måden, der tænkes progression på – strukturelt set – i læreruddannelsen.

Hvordan arbejde med progression i læreruddannelsen?

En mulig løsning på problemet med den tilsyneladende manglende progression og sammenhæng i læreruddannelsen kan altså være at opløse den nuværende modulstruktur og finde nye veje at tænke den strukturelle progression på, der bedre understøtter de studerendes læringsprogression. Her er en mulighed at beskrive nogle kernekompetencer eller øvelsesbaner, som går på tværs af læreruddannelsens fire år, og således følger den lærerstuderende hele vejen igennem uddannelsen.

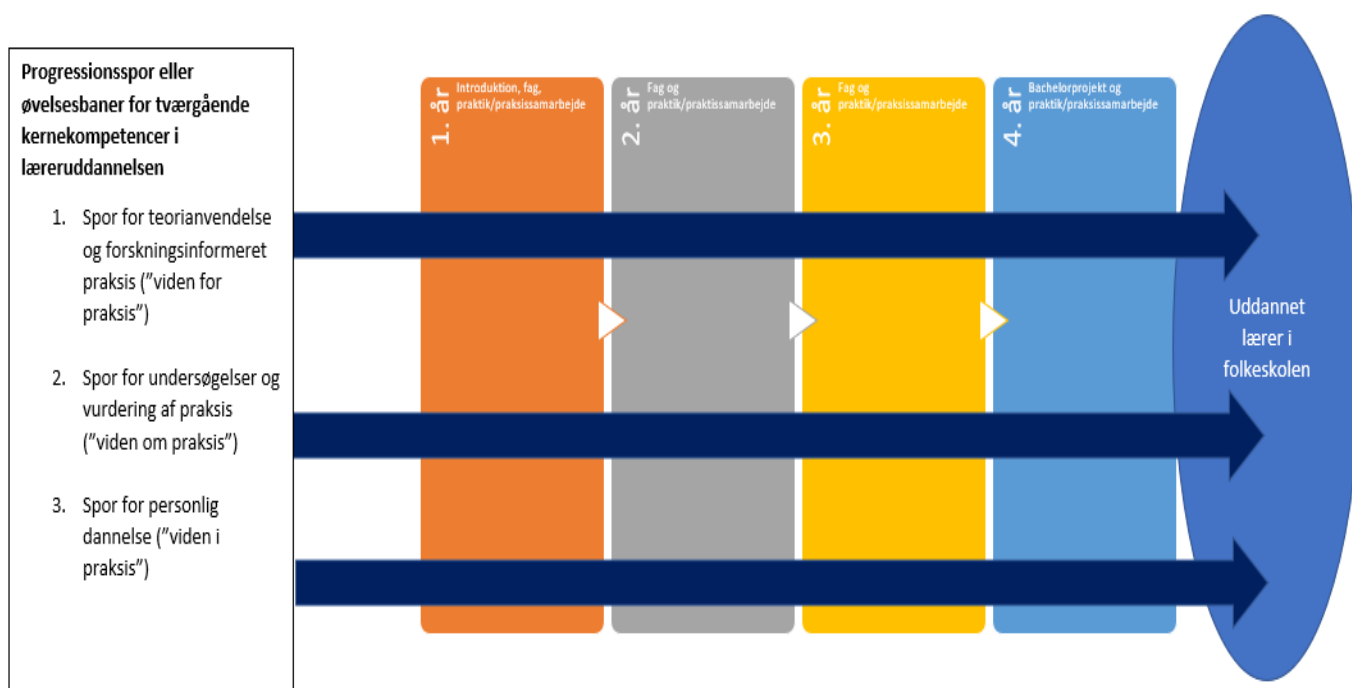
Danske Professionshøjskoler (2020: 12ff.) redegør for tre forskellige *progressionsspor*, som indledes med sætningen: "En lærerstuderende skal på tværs af undervisning og studier gennemgå en udvikling inden for følgende tre områder" (ibid.:12). Disse er:

1. *Et praktisk-pædagogisk spor* – som kan bestå af: a) korte undervisningssekvenser, differentierede forløb og lange (tværfaglige forløb) samt b) et gennemgående tema om "Mig selv i lærerrollen", hvor der er fokus på at drage omsorg og tage ansvar for klassens liv.
2. *Et fagpersonligt udviklingsspor* - hvor fokus er på udviklingen af den lærerstuderendes professionelle autoritet¹⁹, og hvor gennemgående temaer kan være: a) Egne skoleerfaringer, b) kollegial refleksion og samarbejde c) Kvalificering af det professionelle skøn og d) Kvalificering af pædagogiske handlinger.
3. *Et forsknings- og udviklingsspor* – der kan bestå af temaer som: a) metoder (identificering af problemstillinger, teorivalg, indsamling af empiri gennem fx observation, analyse og bearbejdning af empiri og vurdering af nye handlemuligheder) og b) brug af forskning (afkodning af forskningsresultater, refleksion og vurdering af nye handlemuligheder).

Man kan på lignende måde overveje at dele sådanne tre "progressionsspor" ind i de ovenfor nævnte vidensformer (viden for, i og om praksis)²⁰, hvilket så på en forsimplet måde kunne illustreres på følgende måde:

¹⁹ Se også: Iskov, T., Komischke-Konnerup, L., Rohde, L. & Skibsted, E.B. (2020). *Lærerens professionelle identitet – Arbejdspapir for LLN*

²⁰ Her er der flere veje at gå, og det kan betegnes med forskellige hovedkategorier. En tredje mulighed er at tænke læreruddannelse ud fra, hvad den lærerstuderende *ved, gør og er* jf. C.J. Craig (2018). Metaphors of knowing, doing and being: Capturing experience in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 300-311.



Figur 3: Udkast til læreruddannelse med tværgående progressionsspor

Således kan tværgående elementer i læreruddannelsen altså være med til at styrke progression og sammenhængen²¹. Her kan man også tænke i nogle særlige aktiviteter, som lærerstuderende skal have mulighed for at studere og øves sig på igennem hele læreruddannelsen²². På denne måde kan der bekendtgørelsesmæssigt formuleres principper om fagligt indhold eller noget tematisk, som så må tilpasses nærmere til lokale omstændigheder hos dem, der udbyder læreruddannelsen. De tre nævnte "progressionsspor" er et bud på nogle gennemgående temaer på tværs af uddannelsesforløbet, som de studerende løbende øver sig på og reflekterer over.

Alternativer til en modulstruktur kan desuden være at fokusere mere på en rækkefølge af fag og indhold og tænke i semestre. Der kan her vurderes, om der i tidligere bekendtgørelser for læreruddannelsen har været mere hensigtsmæssige strukturer med en stor grad af progression, som kan gentænkes og rekonstrueres (historisk perspektiv), eller om der kan hentes inspiration fra andre landes måder at opbygge læreruddannelse på²³ (internationalt perspektiv).

Hvornår ses progression i læreruddannelsen?

Det ligger i selve begrebet "progression", at der er en tidlig sammenhæng, og det derfor ikke er så meningsfuldt at sige, hvornår en progression begynder eller slutter. Der er dog som nævnt tale om at læreruddannelsen kan stille krav og *forudsætte* nogle kompetencer hos de lærerstuderende, for at de kan

²¹ Se også notatet om "Sammenhæng i læreruddannelse" af Thomas Iskov.

²² For inspiration hertil se fx Hammernes, K., Klette, K. Jensen, I.S. & Canrinus, E.T. (2020). Opportunities to Study, Practice, and Rehearse Teaching in Teacher Preparation: An International Perspective. *Teachers College Record*, 122, 1-46.

²³ Se fx Weisdorf, A.K. (2020). *Læreruddannelsen i globalt perspektiv*. København: Danske Professionshøjskoler.

rykke videre til næste niveau. Det kræver vurdering og bedømmelse, og en måde at sikre det på kan være gennem egentlige prøver eller eksaminer, som afgør, om en studerende kan få adgang til næste niveau. Med andre ord: Hvilke emner eller fag skal være bestået eller hvilke kompetencemål skal være opfyldt, inden den studerende kan rykke videre og få adgang til de næste trin i uddannelsen?²⁴ Derudover er der forskellige tidspunkter i løbet af læreruddannelsen, hvor spørgsmål om progression dukker op:

- Tiden *før* optagelsen på en læreruddannelse: Hvad kræves der for at blive optaget på en læreruddannelse? Hvad med forskellen mellem en merituddannelse og ordinær uddannelse – eller hvilke forskellige indgange er der til læreruddannelsen? Hvem er de studerende, som optages på læreruddannelsen?
- Tiden *under* læreruddannelsen:
 - Hvilken progression forekommer inden for det enkelte år på læreruddannelsen?
 - Progression i de pædagogiske fag
 - Progression i undervisningsfagene
 - Progression i praktikken (og praksissamarbejde)
 - "Kulmineringen" i bachelorprojektet
 - Hvilken progression forekommer inden for hele uddannelsesforløbet fire år?
 - Temaer der går på tværs af fag og årgange (jf. idéen om "progressionsspor")
- Tiden *efter* læreruddannelsen og jobbet som (folkeskole)lærer²⁵
 - Det første år som (folkeskole)lærer ("induction") – eventuelt samarbejdsmuligheder mellem læreruddannelse og kommuner med henblik på fastholdelse af ny lærer i skolen (forskellige "udgange" af læreruddannelsen)
 - Efter-/videreuddannelse af lærere på professionshøjskolerne ("in-service teacher training", "livslang læring", "læreres kompetenceudvikling")

²⁴ Se "Indledende betragtninger om en gentænkning af kompetencemål i LU13" af Anders Stig Christensen & Alan Klæbel Weisdorf

²⁵ Se også afsnittet "At være nyuddannet lærer i skolen" i: Danske Professionshøjskoler (2020). *Udvikling af læreruddannelsen: Retning, indhold, principper og progression i fremtidens læreruddannelse*. (Side 11f).

Fordybelse i læreruddannelsen (Preben O. Kirkegaard, Tom Steffensen)

”Princip 3: dybdefaglighed, tværfaglighed og tværprofessionalitet”

”Det skal være muligt både at arbejde i dybden med fag, arbejde tværfagligt og tværprofessionelt.”

Formålet med dette notat er at præsentere forskellige teoretiske forståelser af begrebet om dybdelæring, der i de seneste årtier har fået en væsentlig placering i internationale bestræbelser på at fremme kvalitet i de videregående uddannelser. Med sin begrebsudredning leverer notatet et afsæt for at arbejde mere fokuseret med at skabe gode betingelser for de lærerstuderendes dybdelæring i både monofaglige, tværfaglige og tværprofessionelle sammenhænge.

De studerendes engagement som forudsætning for læring

I 2015 vedtog 48 europæiske regeringer nye fælles standarder for kvalitet og kvalitetssikring af videregående uddannelser. Et helt centralt element i de nye standarder er en fælleseuropæisk ambition om, at undervisningen på videregående uddannelser skal have den studerende, og særligt den studerendes engagement i egen læring, i centrum (Danmarks Akkrediteringsinstitution, 2017).

Studerendes engagement i egen læring er et godt udgangspunkt for at tale om dybdefaglighed, tværfaglighed og tværprofessionalitet. Engagement bliver således en forudsætning for, at studerede kan lære. De studerende må engagere sig, for at læring kan få en mening for dem, og for at de skal kunne overføre det, de lærer, fra teori til praksis.

Der findes en omfattende international forskning om studerendes engagement (Bryson, 2014; Trowler, 2010; Zepke, 2015). Trowler har set på ca. 1000 studier om studerendes engagement og sammenfattet forskningen i tre dimensioner:

- **Adfærdsmæssigt engagement** drejer sig om, hvordan de studerende deltager i undervisningen, arbejder sammen med andre studerende og underviserne, er kendte med læringsstrategier og afleverer opgavebesvarelser. Det, der forhindrer frafald, angår både den studerendes indsats, og de tiltag, som uddannelsesinstitutionen iværksætter.
- **Følelsesmæssigt engagement** drejer sig om de følelser, de studerende knytter til deres egen studieadfærd, dvs. deres vilje og lyst til at lægge tid og kræfter i studiet. Af central betydning for det følelsesmæssige engagement er de studerendes fornemmelse af at høre til uddannelsesinstitutionen og deres begejstring i tilegnelsen af faget.
- **Kognitivt engagement** drejer sig om de studerendes tilegnelse af fag. Centrale opmærksomhedspunkter er, hvordan de studerende engagerer sig i egen læring, om de søger udfordringer, der går ud over kravene, og om de trives med udfordringer. Kognitivt engagement drejer sig også om de studerendes selvregulering med at kunne anvende dybdelæringsstrategier.

Opsummerende kan man sige, at adfærdsmæssigt engagement drejer sig om de studerendes deltagelse i aktiviteter, der bidrager til læring. Det emotionelle engagement står centralt i relations professionerne, hvor studerende skal inviteres ind til at kunne reflektere over sammenhænge mellem deres roller og deres etiske ansvar, mens det kognitive engagement med fordybelse i faget drejer sig om udfordrende opgaver, som man skal anstrenge sig for at løse.

Læring i dybden eller dybdelæring

I ”The Nature of learning” er der en omfattende gennemgang af læringsforskningen i OECD (2010). Målet er at fremskrive en forståelse af dybdelæring. I ”The Nature of learning” omtales begreber som ”adaptive

competence”, ”generative processing”, ”meaningful learning” og ”deep learning”. Disse begreber har overlappende betydninger, og deres indbyrdes relationer er uklare. Hos Ludvigsen-udvalget drejer dybdelæring sig om, at eleverne ”*gradvis udvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde*” (NOU 2014:7, s. 35). Det svære er, at den nye forståelse skal udfordre eksisterende tænkemåder, forståelsesformer og overbevisninger på en måde, så eleverne bliver tvunget til at tage stilling og på den baggrund reorganisere den viden, de tager med sig ud i praksis (NOU 2014, s. 7). Den nye forståelse kan animere studerende til at tage stilling og reorganisere deres viden. Dette dybdelæringsbegreb udfordrer kendte didaktiske organiseringsformer. I stedet for at fokusere på viden og mål i kvantitativ forstand, lægges vægten på at lære studerende at anvende den nye viden reflekstivt, aktivt og kritisk (Thuen 2017, s. 212).

En væsentlig inspirationskilde til Ludvigsen-udvalgets dybdelæringsbegreb er Roger Säljös og Ference Martons forskning fra 1970'erne, der undersøger universitetsstuderendes tilgange til egen læring og egne læreprocesser. Säljö og Marton delte deres informanter op i to grupper, som de kaldte henholdsvis ”Surface Learners” og ”Deep Learners” (Säljö, 1975). Disse to grupper af studerende har væsensforskellige måder at forstå sig selv som lærende på i forhold til et specifikt fagligt indhold. ”Surface Learners” er kendetegnet ved at have et overfladisk forhold til stoffet. De tilegner sig kun det faglige stof for at klare sig godt til eksamen. De studerende i gruppen af ”Deep learners” derimod fordybede sig i stoffet og forsøgte aktivt at udforske det, finde mening og sammenhænge mellem de faglige elementer (Säljö, 1975).

Dybdelæring ud fra et kognitivt perspektiv

En af de teoretikere, der har forsøgt at udarbejde en teori om dybdelæring ud fra et kognitivt perspektiv, er Stellan Ohlsson (2011). Han definerer dybdelæring som en kognitiv forandring. En kognitiv forandring kan defineres som en ændring af en kognitive vane, som den studerende har oparbejdet. Set fra et kognitivt perspektiv adskiller dybdelæring sig fra alle mulige andre former for læring ved at sætter sig dybe spor i de studerendes kognitive strukturer. Ifølge Ohlsson er der tre kognitive former for dybdelæring:

1. Kreativitet:
 - a. dvs. finder en ny løsning på et problem
2. Overføring af læring (adaption):
 - a. dvs. at kunne tilpasse handlinger til ukendte situationer i en praksis.
3. Ændring af antagelser (Conversion):
 - a. dvs. kontinuerlig ændring eller justering af sin forståelse af virkeligheden.

Disse tre former for dybdelæring kan alle føre til dybe forandringer i de studerendes kognitive vaner. Det skal imidlertid understreges, at det er umuligt at forudsige, hvordan studerendes dybdelæring udvikler sig som resultat af undervisningen. Begrundelsen hos Ohlsson er, at man ikke kan reducere tænkning og læring til neurologiske processer, og at virkeligheden ikke består af stabile mønstre og strukturer. Derimod kan man ved at se på de tre former for dybdelæring udvikle principper for, hvordan man i undervisningen kan arbejde med dybdelæring (Ohlsson 2011, s. 46, 363-368). Dybdelæring sker først, når underviserne bryder med studerendes kognitive vaner. Dybdelæring sker, når studerende træder ud af den automatiserede kognition og bliver ”tvunget” til at ændre deres tanke og adfærdsmønstre, fordi deres rutinemæssige forståelser og handlinger ikke længere fører til det forventede udfald. Almindeligvis er der et ubesværet flow mellem perception, repræsentation, handling og feedback (Ohlsson 2011, s. 377).

Referencer

Bryson, C. (red.) (2014): *Understanding and Developing Student Engagement*. London/ New York: Routledge, SEDA Series.

Danmarks Akkrediteringsinstitusjon (2017): *Hovedperson i egen læring* © Prosjektgruppe: Rikke Warmig, prosjektleder Anne Sophie Callesen Anders Thomsen Nicki Wassmann Brøchner Jesper Schmidt, redaksjonell assistance.

Dysthe, O. (2007): *Pedagogiske endringar etter kvalitetsreforma og konsekvensar for læring: utfordringar og strategiar*. Uniped, 30 (3), 29-44

NOU (2014): *Elevenes læring i fremtidens skole*. Elevernes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

OECD (2010). *The nature of learning – using research to inspire practice*. Hentet fra: <http://www.oecd.org/education/ceri/50300814.pdf>

Ohlsson, S. (2011): *Deep learning: how the mind overrides experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pellegrino James, W., & Hilton, M. L. (2012): *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington D.C.: The National Academic Press.

Säljö, R. (1975): *Qualitative Differences in Learning as a function of the Learners conception of the task*. ABACUS läromedel. Göteborg Universitet.

Thuen., H. (2017): *Den norske skolen. Utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Trowler, V. (2010): *Student engagement literature review*. York: The Higher Education Academy.

Zepke, N. (2015): *Student engagement research: thinking beyond the mainstream*. Higher Education Research and Development, 34 (6), 1311–1323.

Refleksion i læreruddannelsen (Preben O. Kirkegaard)

Refleksion fremstår som et centralt begreb i de mellemlange professionsuddannelser. Refleksionens betydning i disse uddannelser henter sin begrundelse flere steder, fx i forhold til læringsteoretikerne. Dels i forhold til øgede krav om begrundelser, dokumentation og større specialisering i professionernes kompetenceudvikling. Refleksion handler om at se tilbage på: "Hvad har jeg lært?" og i flere tilfælde også om, "Hvad jeg må gøre for at vide mere?". Flere studier fokuserer på de studerendes refleksion som udtryk for sammenhæng mellem teori og praksis (Darling-Hammonds, 2006).

Refleksion som en integreret faktor i professionsuddannelser

Refleksionsprocesser har en central plads i professionsuddannelserne. Refleksion skaber en sammenhæng mellem teori og praksis. Der findes forskellige niveauer af refleksion. Det får betydning for, hvordan der kan arbejdes med refleksion i læreruddannelsen.

Refleksive niveauer

En del studier anvender en teoretisk ramme eller et konkret redskab til at bestemme niveauet af de studerendes refleksion. Et eksempel på et studie, der anvender et analyseredskab, er Stockero (2008), som anvender en skala over refleksive niveauer. Det laveste niveau af refleksion er en ren beskrivelse af, hvad der sker i praksis. Det andet niveau er en begyndende forklaring på hændelserne i praksis. Det tredje niveau er en begyndende teoretisering, der kræver, at de studerende læser eller har kendskab til teorier eller forskning på området eller bliver introduceret til dette i undervisningen. Det fjerde niveau er der, hvor konfrontationen sker mellem teori og praksis og hvor der kan opstå et frugtbart samarbejde mellem de to perspektiver. Det er her at forskellige antagelser bliver udfordret. Det højeste niveau af refleksion er en restrukturering af antagelserne. Her bliver fokus lagt på, hvordan en praksis kan gøres bedre eller mere hensigtsmæssigt på baggrund af viden.

Gevinsten

Gevinsten ved femtrins modellen er, at der kan skabes en sammenhæng mellem en fingerspidsfornemmelse for praksis og refleksion over praksis gennem forskellige faser. Teorien inddrages på relevante tidspunkter, hvor det især er på fjerde og femte niveau, der kræves dialogisk støtte. Fordelen ved modellen med de fem refleksionstrin er, at der udvikles en færdighed i at kunne reflektere på systematisk vis. Professionsudøveren trænes til at kunne stille spørgsmål til egen praksis ud fra et professionelt vidensgrundlag. Der udvikles hermed professionelle udviklingskompetencer. Desuden indebærer modellen, at den kan bearbejde de studerende forforståelser ved at disse kan komme til udtryk i de forskellige niveauer i modellen. Fokus er på de studerendes udforskning af praksis, hvor de studerende fokuserer på specifikke aspekter af praksis og systematisk identificerer, indsamler, fortolker og handler på en forskningsorienteret viden relateret til praksis. Denne måde at forstå refleksion på afspejler et syn, hvor praksis rummer sine egne begreber og principper, og hvor praksis kommer før teorien. Teorien udledes fra praksis, og refleksion kan siges at være medierende for denne proces.

Professionsfællesskab

Professionsudviklingen med forskellige refleksionsniveauer skaber dermed fokus på udforskningen af praksis ved at rette opmærksomheden mod fx specifikke temaer, emner og hændelser i praksis. Det giver mulighed for systematisk konstruktion af data fra praksis, der efterfølgende underkastes en "evidenstest" fra forskningen gennem de fem trin. Ved at arbejde med denne tilgang bliver refleksion en medierende faktor i forholdet mellem teori og praksis. Ved refleksionen bliver de studerende opmærksom på fænomener i verden. Det gør det muligt at analysere fænomenerne frem for at tage dem for givne. Refleksionen tager udgangspunkt i de studerendes allerede eksisterende meninger, værdier og tilgange, og på denne måde bliver de studerendes livsverden og individuelle erfaringer udgangspunktet for en professionsrettet læring, hvor også f.eks. videnskabelige teorier og forskningen inddrages.

Refleksion og professionsudvikling

Når praksis bringes ind i undervisningen på læreruddannelsen, får de studerende mulighed for at reflektere over praksis uden at være underlagt handletvang. Det giver dem mulighed for at få nye perspektiver på praksis og blive bevidste om deres egne handlinger i praksis. I refleksionsprocessen inddrages både teoretisk viden og praktiske erfaringer, og på denne måde sættes de studerendes egne praktiske erfaringer i relation til mere overordnede og generelle principper og teorier. Dette kunne realiseres gennem et professionsfællesskab i uddannelsen gennem brug af video, cases, narrativer, seminar, diskussionsgrupper, onlinefora, dagbog, portfolio, vejledningssamtalen, aktionsforskningsprojekter, forskningsbaseret tilgang til opgaver og specialer samt diskussion af praksis i den teoretiske undervisning.

Referencer

Darling-Hammond, L. (2006): *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stockero, S. (2008): Differences in Preservice Mathematics Teachers' Reflective Abilities Attributable to Use of a Video Case Curriculum. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16 (4), 483-509.

PROFESSIONSFÆLLESSKABER (PREBEN O. KIRKEGAARD)

LÆRERPROFESSION

Lærerprofessionen er kendetegnet ved en profession, der bygger på tre elementer. 1) Et teoretisk og metodisk vidensgrundlag, der er erhvervet gennem uddannelsen til lærerprofessionen. 2) Lærerprofessionen har et handlingsrum for professionel skønsudøvelse. 3) Lærerprofessionen har et etisk ansvar givet af et samfundsmandat (Molander og Terum 2008). Lærervirksomheden indebærer anvendelsen af abstrakt viden, der er anlagt på fag, didaktik og pædagogik samt skønsbaseret anvendelsen af denne viden.

UDØVELSEN AF PROFESSIONELT SKØN

Centralt ved lærernes professionalitet er udøvelsen af professionelt skøn. Professionelt skøn kan ses som kernen ved professionelt arbejde (Freidson 2001). Udøvelsen af professionelt skøn medfører anvendelse af forskning, herunder information om elevernes resultater. Professionelle beslutninger er imidlertid ofte præget af intuition, der kan være fejlagtige (Kirkebøen 2013). Derfor handler de professionelle under betingelser af begrænset rationalitet (Simon 1969). For at styrke lærernes arbejde med professionelle beslutninger kan der peges på: 1) Lærernes vidensgrundlag og handlingskapacitet skal styrkes. 2) Forskellige former for feedback fra andre på professionelle beslutninger bliver væsentlige.

PROFESSIONSFÆLLESSKAB

Professionsfællesskab spiller en væsentlig rolle for skolens fortsatte udvikling. Udøvelse af professionelt skøn sker både individuelt og i et fællesskab med andre. Et fællesskab med kollegaer kan styrke udøvelsen af det professionelle skøn. Mange nyuddannede lærere oplever, at der i mindre omfang findes formelle strukturer, der kan give støtte og vejledning fra kollegaer, således de socialiseres ind i et professionsfællesskab, der støtter vidensudviklingen og vidensdelingen. Læreruddannelsen skal styrke de studerendes kompetence og færdigheder til at kunne virke i et professionsfællesskab. Det er især krævende at få et professionsfællesskab til at blive lærende. Professionsfællesskaber kan udvikles ved:

- 1) Styrke partnerskab mellem forskning, uddannelse og praksis om læreruddannelse.
- 2) Styrke partnerskab og samarbejdet om lærernes kontinuerlige professionelle udvikling.
- 3) Styrke samarbejdet om opfølgningen af nyuddannede lærere.

Referencer

Freidson, E. (2001): *Professionalism: The Third Logic*. Chicago: University of Chicago Press

Kirkebøen, G. (2013): "Kan vi stole på fagfolks skjønn?" I *Profesjonsstudier* 2, redigeret af Anders Molander og Jens Christian Smeby, 27–43. Oslo: Universitetsforlaget.

Molander, A. og Terum, L. I. (2008): "Profesjonsstudier – en introduksjon". I *Profesjonsstudier*, redigeret af Molander, A og Terum, L. I. 13–27. Oslo: Universitetsforlaget.

Simon, H. A. (1969): *The Sciences of the Artificial*. Cambridge, MA: MIT Press.

TEORI OG PRAKSIS I LÆRERUDDANNELSEN (PREBEN O. KIRKEGAARD)

PROFESSIONSRETTET LÆRERUDDANNELSE

En professionsrettet læreruddannelse er kendetegnet ved, at den på samme tid er både praksisnær og teoriorienteret. Forholdet mellem teori og praksis i uddannelsen er grundlaget for udøvelse af en fremtidig lærerrolle, hvorfor en manglende sammenhæng er en udfordring. Teori og praksis er et komplementært forhold. Teorier er generelle og beskrivende og kan fungere som en forståelsesramme for praktiske situationer (Jank & Meyer, 1997). Praksis er konkrete handlinger i specifikke kontekster. Integrering af teori og praksis er et vilkår for udviklingen af kompetencen i lærerprofessionen. Udfordringen er knyttet til, hvordan man kan skabe de gode forbindelseslinjer mellem teori og praksis. En tydeligere professionsretning af læreruddannelsen stiller krav til, at meningsfulde sammenhænge skabes i læringssituationer i uddannelsen.

FORSKELLIGE TILGANGE TIL SPØRGSMÅLET OM TEORI OG PRAKSIS

Der findes flere forskellige tilgange til spørgsmålet om teori og praksis. Transfer, realistiske tilgang og kohærens.

TRANSFER

Wahlgren & Aarkrog (2012) anvender begrebet transfer om det at kunne overføre og anvende viden og kunnen lært i én sammenhæng til at kvalificere handling i en anden sammenhæng. Ifølge Wahlgren & Aarkrog er det at kunne anvende tilegnet viden og kunnen i professionens praksis helt centralt for professionsuddannelserne.

Professionel kompetence udgøres af summen af erfaringer, som er indsamlet i praksis, i samspil med den teori og viden, den studerende har lært på uddannelsen. Wahlgren & Aarkrog ser tre måder at anvende teori på:

1. Som handlingsanvisning.
2. Som forståelsesramme.
3. Som udvikling af professionel identitet.

Wahlgren & Aarkrog skelner mellem specifik viden og kunnen, som er knyttet til konkrete praktiske situationer, og generel viden og kunnen, som er uddannelsesbaseret og baseret på systematisk indsamlet viden. Den specifikke viden er umiddelbar anvendelig i situationen og lignende situationer, idet den er knyttet til udførelsen af handlinger i den pågældende professions praksis, mens den generelle viden kan anvendes i mange sammenhænge.

Den generelle viden kræver et større oversættelsesarbejde til den konkrete, specifikke praksis. Centralt i teorien om transfer er begrebet "identiske elementer", som indebærer, at jo mere lighed og fællestræk, der er mellem tilegnelsessituationen og anvendelsessituationen, jo mere transfer.

Der skal skabes sammenhæng mellem læring og anvendelse, f.eks. ved at inddrage eksempler fra praksis i den teoretiske undervisning (Wahlgren & Aarkrog, 2012). Samspillet går begge veje: Det, der læres i undervisningen, skal kontinuerligt udvikles i daglig praksis, og det, der læres i praksis skal overføres til undervisningen (Wahlgren & Aarkrog, 2007).

DEN REALISTISKE TILGANG

En anden tilgang er den realistiske tilgang, the realistic approach. Det er udviklingen af en praksisorienteret didaktik og pædagogik (Korthagen & Kessels, 1999). Denne tilgang gør op med den traditionelle "application-of-theory"-model. Det er en model baseret på antagelsen om, at de studerendes læring må tage udgangspunkt i virkelige problemer oplevet i praksis.

Korthagen & Kessels lægger vægt på de studerendes refleksion og hævder, at de studerende må udvikle deres egen viden i en refleksionsproces, hvor der reflekteres over praktiske situationer, hvori den studerendes personlige behov for læring bliver skabt. Det betyder ikke, at teori forsvinder fra uddannelsen. De studerendes udvikling af viden sker i en refleksiv proces, hvor underviserens rolle er at støtte de studerende, bl.a. ved at præsentere teori, som er relevant for de problemstillinger, de studerende oplever i praksis.

Korthagen & Kessels skelner mellem teori med stort T, som er forskningsbaseret teori, og teori med lille t, som er situationsspecifik og relateret til den kontekst, hvor de studerende møder et problem eller udvikler et behov for viden.

KOHÆRENS

Ideerne om kohærens er udsprunget af en opfattelse af manglende sammenhæng mellem det, der undervises i på læreruddannelsen, og det, der sker i praksis. Kohærens indebærer at skabe større sammenhæng både strukturelt og begrebsmæssigt mellem uddannelsens teoretiske og praktiske dele. Begrebsmæssig kohærens kan indebære en forståelse af læring, som går igen på uddannelsens forskellige dele og en opmærksomhed på manglende sammenhæng mellem uddannelsens struktur og indhold.

Strukturel kohærens indebærer organisering og tilpasning af uddannelsens forskellige elementer som uddannelsesforløb og praktikperioder på en måde, så de studerende får en integreret oplevelse, fx ved at planlægge bestemte indholdselementer i forlængelse af hinanden, så de understøtter og bygger videre på hinanden (Hammerness, 2006).

UDFORDRINGEN

Der er gennem tiderne gjort flere tiltag for at skabe ændringer i læreruddannelsernes rammer for at skabe en bedre sammenhæng mellem teori og praksis. Især har man søgt at professionsrette teoriundervisningen, ved at lægge mere vægt på fagdidaktik og et praksisnært pædagogikfag. Måder at skabe bedre sammenhæng på er også, at praksis skal være en del af alle fag. Et eksempel på dette kunne være Lesson-Studymodellen. Modellen kan styrke partnerskab om planlægning, gennemførelse og refleksion over undervisning samtidig med, at man mere systematisk baserer sig på forskning og observation. Udfordringen er at gøre teorien mere praksisnær og praksis mere teorinær.

Referencer

Jank, W. & Meyer, H. (1997): Didaktikens centrala frågor. I M. Uljens (Red.), Didaktik - teori, refektion og praktik (s. 47-74). Lund: Studentlitteratur.

Hammerness, K. (2006): From Coherence in Theory to Coherence in Practice. Teachers College Record, 108 (7), 1241-1265.

Korthagen, F.A.J. & Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. Educational Researcher, 28 (4), 4-17.

Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2007): Teori i praksis. København: Hans Reitzel.

Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012): Transfer: Competence i en professionel sammenhæng. Aarhus Universitetsforlag.

Nogle refleksioner om fordele og ulemper ved modulopbygningen af læreruddannelsen – *set fra et underviserperspektiv* (Tom Steffensen, Anders Stig Christiansen, Preben O. Kierkegaard),

Indledning

Læreruddannelse fra 2013 er som den første læreruddannelse opbygget med en modulstruktur. Ønsket om at indføre modulstruktur skal ses i lyset af evalueringen af læreruddannelsen fra 2007 og Bologna-processen, der har som mål at skabe mobilitet og gensidig anerkendelse mellem uddannelser i et internationalt perspektiv. En uddannelse, der er sammensat af små afrundede enheder giver fleksibilitet i tilrettelæggelsen af individuelle uddannelsesforløb og gode betingelser for mobilitet.

I LU13 kan den studerendes sammensætte sin uddannelse af moduler på typisk 10 ECTS, der enten er beskrevet som monofaglige (fx inden for lærerens grundfaglighed eller undervisningsfag) eller tværfaglige. En række moduler er obligatoriske, mens fx specialiseringsmoduler udbydes frit fra et katalog, som hver uddannelsesinstitution udarbejder. Nogle moduler er beskrevet som nationale moduler, mens andre er beskrevet i lokale studieordninger.

Modulstrukturen har en række organisatoriske og administrative fordele, idet de fremmer mobilitet og fleksibilitet for de studerende både nationalt og internationalt. Samtidig giver modulstrukturen den enkelte studerende valgmuligheder ift. at sammensætte, tone og præge sin egen uddannelse, ligesom de lokale læreruddannelser får mulighed for at profilere sig på bl.a. udbud af særlige specialiseringsmoduler. De afgrænsede moduler på 10 ECTS skaber også gunstige muligheder for samlæsning (bl.a. mellem sommer- og vinterhold) og opkvalificering af lærere, der kan tilkøbe enkeltmoduler. Endelig skaber modulstrukturen en mere sikker økonomi, fordi STÅ baseres på små enheder, der afregnes selvstændigt.

Modulstrukturens utilsigtede konsekvenser

Evalueringen af læreruddannelsen fra 2018 (STUK) peger på, at modulstrukturen overordnet set fremmer fleksibilitet, men samtidig udfordrer modulstrukturen sammenhæng og progression i uddannelsen. Herom hedder det: *"Ekspertgruppen vurderer, at professionshøjskolernes opdeling af uddannelsen i meget små moduler har haft utilsigtede konsekvenser. Det omfatter udfordringer i forhold til at sikre dybde, sammenhæng og progression i uddannelsen for både undervisere og særligt de studerende."* (Styrelsen for forskning og uddannelse, 2018, s. 78). Som mere konkrete udfordringer peger ekspertgruppen på, at progression og sammenhæng *"er særligt udfordret af, at modulerne til en vis grad skal kunne tages i vilkårlig rækkefølge, og at der sker mange skift i underviser- og holdsammensætning. Dette begrænser bl.a. muligheden for, at underviserne kan følge og støtte den enkelte studerendes læring og udvikling."* (STUK, 2018, s. 20). Belægget bag evalueringen er, at over halvdelen af underviserne i en spørgeskemaundersøgelse erklærer sig helt eller delvist uenig i, at modulstrukturen understøtter progression, ligesom mange studerede også giver udtryk for en oplevelse af manglede sammenhæng og progression i uddannelsen (STUK 2018: 21). Udfordringerne med modulopbygning er velkendte (Rasmussen 2005), og lokale læreruddannelser har allerede gennemført tiltag, der skal modvirke oplevelsen af fragmentering af uddannelsen, ligesom ekspertgruppen bag evalueringen af læreruddannelsen peger på en række tiltag, der kan styrke sammenhæng, som fx at låse rækkefølgen mellem moduler, oprette fagpakker med særlige moduler, knytte specialiseringsmoduler til bestemte undervisningsfag, lade samme underviser gå igen over for de studerende på tværs af moduler mv. (STUK 2018: 23). Spørgsmålet er imidlertid, om det er mest hensigtsmæssigt at reparere på de udfordringer, modulstrukturen giver, eller om det er mere hensigtsmæssigt at organisere læreruddannelsen i semestre, som det har været praksis op til LU12. Dette notat uddyber nogle af de udfordringer modulstrukturen har set i forhold til begreberne sammenhæng, progression og fordybelse.

Studererengagement som nøgle til sammenhæng, progression og fordybelse

Professionsforskningslitteraturen peger på, at nøglen til sammenhæng, progression og fordybelse er de studerendes engagement. Den centrale udfordring er derfor, hvordan uddannelsen kan bidrage til at styrke og stimulere de studerendes fælles engagement (Bryson, 2014). Studier af studenterengagement viser, at engagement både er en proces og et produkt og på samme tid et relationelt og komplekst fænomen. De studerendes forudsætninger og personlige interesser og andre variabler, som ligger uden for den konkrete studiekontekst, har betydning for studieengagementet. Derfor kan det være svært at drage generelle konklusioner om, hvad der skaber individuelt og kollektivt engagement. Dog er det muligt at pege på nogle generelle forhold ved uddannelsens organisering, som har betydning for de studerendes udvikling af engagement (s. 16-17). De studerendes relation til underviseren, indflydelse på indholdet, medansvar for egne læreprocesser og underviserens løbende feedback har betydning for udviklingen af engagement. Den

helt afgørende faktor er imidlertid, at de studerende oplever meningsfulde sammenhænge mellem de forskellige vidensområder, og det, de skal arbejde med i fremtiden. Viden skal kunne anvendes og give mening i professionsudøvelsen. I det følgende stiller vi med det afsæt skarpere på modulopbygningens betydning for sammenhæng, progression og sammenhæng – velvidende at en række af udfordringerne stikker dybere og ikke kun handler om modulisering (fx mange fag, teori-praksis mv.)

Sammenhæng

Sammenhængsbegrebet har både en psykologisk og en organisatorisk side. Den psykologiske dimension handler om de studerendes løbende bestræbelser på at skabe mening, fællesskab og forbindelse mellem dele. Den organisatoriske del handler om uddannelsens indholdsmæssige organisering og struktur. De to dele hænger sammen, idet den organisatoriske sammenhæng gerne skulle understøtte de studerendes oplevelse af meningsfuldhed (jf. notat om sammenhæng). Set i forhold til ambitionen om at etablere en sammenhængende uddannelse giver modulstrukturen følgende udfordringer:

- **Svag organisatorisk sammenhæng.** Modulernes frie rækkefølge skaber fleksibilitet, men samtidig svag(ere) organisatorisk sammenhæng både på tværs mellem moduler, der læses samtidig, og på langs mellem moduler, der læses efter hinanden.
- **Store krav til selvstændighed og modenhed.** Den svage(re) organisatoriske sammenhæng gør i højere grad sammenhæng til et individuelt projekt for den studerende. Herved stilles store krav til den studerendes selvstændighed, motivation og modenhed. Det er velkendt fra bl.a. evalueringen af LU07 og LU13, at læreruddannelsen rekrutterer en væsentlig andel af studerende, der ikke er højt motiverede i udgangspunktet.
- **Mangel på forpligtende fællesskaber.** I en modulopbygget læreruddannelse er det sværere for de studerende at skabe relationer mellem hinanden på hold. Svagere indbyrdes relationer kan bidrage til en lavere grad af forpligtethed i fx gruppearbejde.
- **Svagere relationer mellem undervisere og studerende.** De mange skift mellem undervisere gør det sværere for den enkelte underviser at opbygge relationer og følge de studerendes læringsprogression.
- **Specialiseringsmoduler er sammenhængsudfordrede.** Særligt de valgfrie specialiseringsmoduler risikerer at blive selvberoende enheder uden sammenhæng til uddannelsens hovedsøjler.
- **Brat overgang fra ungdomsuddannelse til læreruddannelse.** De lærerstuderende kommer fra ungdomsuddannelser, der er højt strukturerede med krav, mødepligt og eksamen og klassefællesskaber. En brat overgang til en uddannelse med stor valgfrihed vil derfor lægge pres på den enkelte studerendes evne til at skabe sammenhæng og finde egenmotivation.

Progression

Progression handler om fremskridt. På samme måde som med sammenhængsbegrebet kan man skelne mellem den progression, der er indbygget i uddannelsens struktur, mål og evalueringsformer og de fremskridt i læring og mestring, som den enkelte studerende oplever. Progression beskrives ofte i bevægelser fra det lette til det svære, fra det reproducerede til det selvstændigt anvendte eller fra det overfladiske til det dybe (se notat om progression). Set i forhold til ambitionen om at etablere progression i læreruddannelsen giver modulstrukturen følgende udfordringer:

- **Uens forudsætninger blandt studerende.** Det er en væsentlig udfordring for planlægning og progression, at der typisk sidder studerende på samme modul, der er forskellige steder i deres uddannelse. Det betyder, at underviseren ikke kan tage afsæt i et fælles fagligt niveau, hvilket svækker progressionen.
- **Risiko for mange gentagelser.** Fordi det er svært at gennemskue for den enkelte underviser, hvilke forudsætninger de studerende har, da de kommer med forskellige indgange til modulet, er der risiko for, at de studerende kommer til at møde mange gentagelser af fx grundlæggende begreber eller forståelser.
- **Svag oplevelse af mestringsprogression.** Den frie rækkefølge af moduler gør, at de er beskrevet på samme målniveau. Uddannelsen lægger således ikke eksplicit op til, at der stilles højere grad til kompetencer, viden og færdigheder på 3. og 4. år.

Fordybelse

Faglig fordybelse handler om, at de studerende engagerer sig i en aktiv udforskning af stoffet og arbejder med at finde mening og skabe sammenhæng mellem faglige elementer. I modsætning til fx udenadslære eller overfladelæring fører dybdelæring til varige ændringer i de studerendes måde at tænke og handle på i praksis (se notat om dybdefaglighed).

- **Mange små enheder.** Fordybelse kræver tid og sammenhæng. Strukturen med små afgrænsede moduler, der kan læses i vilkårlig rækkefølge, lægger ikke op til, at den studerende over tid fordyber sig i et fagområde. Den studerende risikerer at få en oplevelse af "at skulle starte forfra" igen og igen.
- **Specialiseringsmoduler** er ikke tæt integreret med de obligatoriske moduler.
- **For lave krav til modulgodkendelse.** Uklare kriterier for modulgodkendelse og uens praksis blandt undervisere.
- **Tendens til præstationsminimalisme.** Nogle studerende har en lav arbejdsindsats og sporadisk fremmøde, men får alligevel modulet godkendt ud fra strategisk fokus på deltagelsespligten ("de

objektive kriterier”, typisk tre elementer i form af opgaver eller fremlæggelser). Det kan efterlade et indtryk hos en del studerende om, at læringskulturen er uambitiøs.

- **Specialiseringsmodulernes placering.** For nogle undervisningsfags vedkommende ligger specialiseringsmoduler på nogle uddannelsessteder efter afsluttet eksamen i undervisningsfaget.

Referencer

Bryson, C. (2014). Clarifying student engagement. I C. Bryson (red.), *Understanding and Developing Student Engagement* (s. 1–22). Abingdon: Routledge.

Rasmussen, J. (2005). “Progression i professions- og universitetsuddannelser”. I: *Asterisk*, 22.

Riksaasen, I. K. H. (2014): Meningsfulle sammenhenger. En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeiderutdanningene. (Avhandling for graden Ph.d i profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus). Oslo: Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus.

STUK (2018). *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen. Ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013*. Lokaliseret på www.ufm.dk.

Udkast til generiske mål for undervisningsfag (Tom Steffensen, Anders Stig Christensen)

Lang version

Formålet med læreruddannelsens undervisningsfag er at udvikle den studerendes faglige viden og færdigheder som grundlag for fagdidaktisk indsigt, refleksion og handling i et dannelses- og uddannelsesperspektiv. I undervisningen skal den studerende tilegne sig viden om fagenes centrale kultur-, erkendelses- og arbejdsformer med henblik på selvstændigt og i samarbejde med andre at kunne planlægge, gennemføre og evaluere en differentieret og engagerende fagundervisning, der er begrundet i folkeskolens formål, fagenes egne formål, centrale tendenser i samfundsudviklingen og den enkelte elevs forudsætninger.

Målet er, at den studerende:

- Tilegner sig viden om undervisningsfagenes centrale kultur-, erkendelses- og arbejdsformer, herunder fagenes praktiske og videnskabelige traditioner samt fagenes mål og formål i grundskolen.
- Udvikler fagdidaktisk indsigt i og erfaring med at planlægge, gennemføre og evaluere en kvalificeret, alsidig og varieret fagundervisning med blik for elevernes forskellige behov og forudsætninger.
- Udvikler faglæreridentitet som grundlag for livslang læring og aktiv deltagelse i faglige miljøer og fællesskaber.

De enkelte undervisningsfag bidrager med hver deres faglige synsvinkler og perspektiver

Kort version

Formålet med læreruddannelsens undervisningsfag er, at den studerende tilegner sig kompetencer til selvstændigt og i samarbejde med andre at kunne planlægge, gennemføre og evaluere engagerende fagundervisning, der tager udgangspunkt i elevernes forudsætninger, og som er begrundet i folkeskolens formål samt fagenes formål og indhold i skolen.

Målet er, at den studerende:

- Tilegner sig viden om undervisningsfagenes centrale kultur-, erkendelses- og arbejdsformer, herunder fagenes praktiske og videnskabelige traditioner samt fagenes mål og formål i grundskolen.
- Udvikler fagdidaktisk indsigt i og erfaring med at planlægge, gennemføre og evaluere en kvalificeret, alsidig og varieret fagundervisning med blik for elevernes forskellige behov og forudsætninger.
- Udvikler faglæreridentitet som grundlag for livslang læring og aktiv deltagelse i faglige miljøer og fællesskaber.