

---

# Hvad skal en læreruddanner vide og kunne for at uddanne lærere?

---



**Alexander von Oettingen**  
Prorektor, UC Syd



**Elsebeth Jensen**  
Uddannelseschef hos VIA  
University College

---

**Intentionen med denne artikel er at undersøge og identificere domænespecifikke videns- og kompetenceområder for læreruddannere i den danske læreruddannelse. Vi ved en del om, hvad lærere i den danske folkeskole skal kunne, men kun meget lidt om, hvad læreruddannerne skal mestre for at tilrettelægge og gennemføre god læreruddannelse.**

Ofte mener man, at der ikke er forskel mellem at undervise lærerstuderende på en læreruddannelse eller elever i den danske folkeskole. Meget professionsteoretisk og didaktisk forskning skelner ikke klart, men går stiltiende ud fra, at folkeskolelærernes kompetencer også svarer til læreruddannernes, da begge professioner beskæftiger sig med undervisning (Albrechtsen & Kvols, 2016). Samtidig har vi i en dansk kontekst en stillingsstruktur, som meget generisk beskriver, hvad der fx kræves af en lektor ansat ved en professionshøjskole. Af bekendtgørelsen (bek. nr. 1065 af 04/07/16) om stillingsstrukturen fremgår det, at man kan ansættes som adjunkt, lektor, docent eller ekstern lektor, og at man skal igennem en lektorkvalificeringsproces (normalt fire år) inden for tre specifikke opgavetyper: undervisning i grunduddannelse, i efter- og videreuddannelse samt deltagelse i forsknings- og udviklingsprojekter. Selvom stillingsstrukturen og lektorkvalificeringsprocessen eksplicit og

implicit udtrykker særlige kompetencer og vidensområder, er de først og fremmest rettet mod det at være ansat inden for en professionshøjskole med forskellige professionsuddannelser. Derfor fremhæves kun de ting, som er generiske i forhold til at arbejde inden for professionsuddannelse, udvikling og forskning, og ikke, hvad det er særligt for læreruddannelsen.

I artiklen vil vi derfor prøve at komme tættere på spørgsmålet om, hvad læreruddannere skal kunne for at uddanne lærere. Spørgsmålet synes relevant for at styrke læreruddannelsen generelt, men også for at skabe en sammenhæng mellem læreruddannernes kompetencer, uddannelsesudvikling og folkeskolens udvikling.

Artiklen trækker ikke på en eksplicit teoretisk ramme og støtter sig ikke til et veldokumenteret empirisk datagrundlag. Der er snarere tale om et *teoretisk essay* med baggrund i forfatternes mangeårige erfaringer med læreruddannelsesudvikling – både konkret og strategisk. Derfor er artiklen målrettet den danske læreruddannelse og gør ikke krav på også at gælde for andre landes læreruddannelse. Men artiklen præsenterer også resultaterne fra en mindre arbejdsgruppe nedsat af Ministeriet for Forskning og Udvikling, hvor opdraget var at undersøge, om det i det hele taget giver mening at tale om en "viden" for læreruddannere.

Begrebet "læreruddanner" er i en dansk læreruddannelsesstradition et nyt begreb og signalerer, at der er "noget", man har til fælles, uagtet hvilket fag eller videnskab man orienterer sig imod. Det er i sig selv kontroversielt, fordi adjunkter og lektorer traditionelt ikke forstår sig som læreruddannere, men som fagpersoner inden for en fagdisciplin (dansk, matematik, psykologi, biologi osv.) Med den nye læreruddannelsesreform i 2012 ændredes uddannelsens struktur, hvilket medførte en modulisering frem for fagopdelt uddannelse samt en tættere kobling til folkeskolen. Med den nye læreruddannelse giver det god mening at stille spørgsmålet om, hvad en læreruddanner skal vide og kunne for at uddanne kommende folkeskolelærere?

### Mangel på evidensbaseret læreruddannelse?

Der findes ikke megen uddannelsesforskning, som overbevisende kan pege på, hvilken læreruddannelse der giver mulighed for at uddanne de bedste lærere. Cochran-Smith og Zeichner opsummerer i et review i 2005, at de fleste forskningsprojekter er kvalitative, udført af læreruddannerne selv, og bruger forskellige tilgange: "do not provide extensive information on how particular pedagogical approaches are implemented". Efterfølgende konkluderer de: "the shifting nature of outcomes in this research makes any form of meta-analysis or aggregation of results difficult if not impossible. The studies are simply not looking for the same" (ibid., s. 19). Den samme konklusion kommer et litteraturreview gennemført 2016 af Lars Brian Krogh og Anja Madsen Kvols til. Uanset om man anvender hårde eller bløde evidenskriterier, så "er vi henvist til at konkludere, at der for indøvende ikke findes et overbevisende afsæt for at formulere en evidensbaseret læreruddannelse." (Kvols & Krogh, 2016, s. 5).

Der findes heller ikke meget uddannelsesforskning, der undersøger, hvad en "læreruddanner" skal kunne og være kompetent til for at "lære andre at være læ-

rer i den danske folkeskole/skole". "Commonsense reasoning says that quality education relies on quality teacher educators. Yet, there is minimal attention to what teacher educators should know and be able to do" (Goodwin, Smith, Souto-Manning, Cheruvu, Ying Tan, Reed, & Taveras, 2014, s. 295). Dette uddybes fx i et litteraturreview gennemført i 2016 af Thomas Albrechtsen og Anja Madsen Kvols, *Læreruddannernes professionelle læring*.

Er man kompetent til at undervise kommende lærere, fordi man har studeret et fag på universitetet, eller fordi man har erfaringer med skolen og dens praksis? Skal man have kendskab eller måske være rundet af folkeskolen for at være en god læreruddanner, eller er det vigtigt, at man netop kommer med en anden faglighed ind i læreruddannelsen? Disse positioner bringes ofte i spil, når man i uddannelsen diskuterer, hvad der er vigtigt at vide og kunne som læreruddanner. Begge positioner underspiller dog, at læreruddannere også udgør en egen profession inden for professionerne, som har en særlig *domænespecifik viden* (færdigheder, kompetencer) til det at være "teacher educator". En viden, som ikke udelukkende tilegnes via fag og fagligheder, teorier, videnskaben eller gennem praksiserfaringer, men ud fra et tredje afsæt. Hvad dette "tredje afsæt" kunne være, vender vi tilbage til.

Går man til andre landes læreruddannelsessteder, som fx The Hogeschool van Amsterdam University of Applied Research og The University of Innsbruck, vil man her ligeledes møde forskellige forståelser af kompetenceprofiler for læreruddannere.

På Hogeschool i Amsterdam har Marco Snoek stået i spidsen for et samarbejde med VELON (den hollandske organisation for læreruddannere) om at udvikle standarder for en læreruddanners arbejde. En læreruddanner er "Someone who works within higher vocational education or university (institute-based

educator), or in a professional development school (school-based teacher educator), and who provides a formal contribution to the development of prospective and active (school) teachers (cf. Swennen, 2012)" (Melief, Risjswijk, & Tigchelaar, 2013). Standarderne består af fundamentale principper og fire kompetenceområder (educational pedagogy – supervising professional learning – organization and management – developmentally competent). Læreruddannere har en periode til at udarbejde en portfolio under vejledning, og denne vurderes afslutningsvist af kolleger. Et system, som på en række områder minder om lektor-kvalificeringen i Danmark.

I School of Education, Innsbruck, har Michael Schratz m.fl. arbejdet på at udvikle fem (seks) domæner placeret i et landskab, der skal indkredse læreruddannerens kompetencer. De fem domæner er:

- "Reflection and discourse: sharing knowledge and skills
- Professional awareness: The Self as expert
- Personal Mastery: The power of Individual prowess
- Cooperation and Collegiality: The productivity and cooperation
- Ability to differentiate: dealing with differences large and small

And the sixth domaine is: "the discipline that integrates the disciplines fusing them into a coherent body of theory and practice" (Senge, 1990, s. 12).

Begge eksempler viser, at der ikke er entydighed omkring læreruddannerkompetencer, men at der samtidig er et behov for at se mere specifikt på de kompetencer og vidensområder, læreruddannere skal være i besiddelse af. Eksemplerne viser desuden, at man ikke "bare" kan gå til andre landes standarder, men at man inden for det nationale uddannelsescurriculum selv må formulere domæneområder for læreruddannere. Den danske folkeskole med dens traditioner,

styringsparadigme og professionskultur kan ikke bare sammenlignes med andre landes skoler, og det samme gælder for læreruddannelsen og dens mål.

### **Forskellige diskurser og perspektiver på læreruddannerkompetencer**

I forbindelse med professionsbacheloruddannelserne og særdeles i drøftelsen af læreruddannelsen har begrebet professionsrettethed fyldt i debatten. Begrebet kan forstås i to divergerende diskurser: en professionsekstern og en professionsintern (Bøje, 2012). "I den eksterne diskurs sættes professionsrettethed lig erhvervs- og markedsrettethed, hvor den studerende sættes lig med en entreprenant aktør, der formår at finde svar på markedets efterspørgsel (Bøje, 2012, s. 38). Her er der nærmeste tale om at erhverve sig et praktisk håndværk. I den professionsinterne diskurs opfattes studerende som en aktør, der undersøger, belyser og kritisk forholder sig til den aktuelle professionspraksis (s. 39)" (Lunde, 2013).

Eksempel på en mere professionsekstern analyse af læreruddannerkompetence finder man hos Jens Rasmussen m.fl. (2015), der ligeledes understreger, at læreruddannere tilhører en "skjult" profession, som man ikke ved ret meget om. Rasmussens undersøgelse retter sig primært mod skolereformen og fokuserer derfor på, om læreruddannere praktiserer de samme undervisningsformer (læringsmålstyret undervisning, differentiering osv.), som skolereformen lægger op til. Samtidig viser undersøgelsen, at læreruddannere efterspørger kvalificering inden for de centrale elementer (læringsmålstyret undervisning, anvendelse af forskning, formativ vurdering og feedback osv.), læreruddannelsesreformen intenderer. Undersøgelsen bekræfter ligeledes, at adjunkternes og lektorernes viden og kunnen ikke fylder meget i uddannelsesforskningen. Der findes dog en del forskning om, hvordan studerende på videregående uddannelser lærer (se fx Qvortrup & Keiding, 2014). Selvom der er ligheder mellem, hvad man kan kalde

en generel universitetspædagogik og så læreruddannelsesdidaktik, er der alligevel afgørende forskel. Den ene retter sig mod uddannelse inden for mange forskellige videnskabelige discipliner, den anden retter sig specifik mod uddannelse af lærere.

Ser vi imidlertid specifik på "læreruddanneres" viden og kunnen, er det begrænset, hvad vi ved. Den mangel på viden ses også i professionsforskningen, der først og fremmest har fokus på lærernes professionelle videns- og kompetencegrundlag. Her er det veldokumenteret, at elevernes resultater i høj grad afhænger af lærernes kompetencer (jf. Hatties tese om, at det kommer an på læreren, Hattie, 2013). Især i de pædagogiske professioner (lærer, pædagog) går man stiltiende ud fra, at de kompetencer, der gælder for professionen, også kan overføres på uddannelserne, og at der så at sige ikke findes en særlig *domænespecifik viden* for fx "teacher educator".<sup>1</sup>

I den seneste større analyse omkring "teacher educators competence" konkluderes blandt andet, at der mangler viden inden for:

"Who is doing the work of teacher education, and what qualifies them to do such work? How do teacher educators learn to do their work? What forms of knowledge do teacher educators use that differ from those used by teachers in general, and how do these forms of knowledge develop? And what might high quality preparation of teacher educators entail?" (Goodwin et al., 2014).

Goodwin et al.s analyse tager afsæt undervisningsbegrebet og skelner mellem tre vidensdomæner:

- Knowledge-*for*-practice, som er den formelle viden, der er nødvendig for at undervise på uddannelsen (fx faglighed, læringsteorier, eksamination/censor, lærerprofessionen og uddannelsen).
- Knowledge-*in*-practice, som er den viden, der tilgæns gennem praksis/praktik og refleksionen over egne erfaringer osv.
- Knowledge-*of*-practice, som er den viden, der handler om at se sit virke ud fra et længere udviklingsperspektiv og et teoretisk perspektiv, og som er bundet til læreruddannelsesforskningen.

Andre undersøgelser – der ligeledes påpeger den samme mangel af forskningsviden – fremhæver især læreruddannernes centrale betydning for udviklingen af lærerstudentens forståelse af læring og undervisning (Lunenberg, Korthagen, & Swennen, 2007; Korthagen, Loughran, & Lunenberg, 2005).

Da der er en risiko for, at folkeskolelærere stort set underviser, som de selv er blevet undervist på uddannelsen (se fx Lindhart, 2007), har læreruddannere en vigtig betydning og funktion for udviklingen af begreber for læring og undervisning (modelling of teacher educators). Læreruddannere underviser ikke bare andre i at undervise, men praktiserer samtidig undervisning selv. Det vil sige, at hun udfører det, hun teoretisk formidler. Dermed hører og læser de studerende ikke bare *om* undervisning, men de får også – på uddannelsen – primære erfaringer *med* undervisning. Det er anderledes, når man fx underviser læger. Der behandler man ikke patienten, mens man underviser. Her er teori og praksis adskilt, mens det på læreruddannelsen er flettet ind i hinanden. Det øger kompleksiteten, idet læreruddannere står over for et *dobbelt teori-praksis-problem* (det vil sige forholdet mellem uddannelsen og praksis og inden for uddannelsen selv). Derfor er det ikke ligegyldigt, hvilke forestillinger og pædagogiske koncepter læreruddannere selv har i forhold til undervisning og læring, men derimod et afgørende element i udviklingen af

<sup>1</sup> Se også link til et internationalt forum for udvikling af og forskning inden for læreruddannere: <https://www.ntnu.edu/web/international-forum-for-teacher-educator-development/international-forum-for-teacher-educator-development>

studerendes viden og kompetencer og samtidig også en faktor i uddannelsesudvikling. Situeret læring er på alle uddannelser – også læreruddannelsen – en væsentlig læringsform, der betyder, at arbejdet med læringsmiljøet og den læring, der altid vil finde sted i et praksisfællesskab, også har betydning, når didaktikken reflekteres.

Lunenberg et al. (2007) gør fx i deres analyse opmærksom på, at læreruddannerens kompetence i at eksplicite og eksperimentere med egne undervisningskoncepter (Implicit and explicit modelling) er afgørende for kvaliteten af studerendes output. Det vil sige, at den implicite og eksplicite fremstilling af egne valg, koncepter og bagvedliggende teoretiske antagelser for undervisningen er helt afgørende for de studerendes egne didaktiske valg. Det er essensen i en "Second order teaching" og dermed en form for "andenordens didaktik". Problemet er dog, ifølge Lunenberg et al., at mange læreruddannere ofte ikke benytter sig af den teoretiske drøftelse af deres egne koncepter og ikke er særligt motiverede for at offentliggøre egne didaktiske grundantagelser og diskutere dem med studerende. Læreruddannere har et begrænset syn på teori og udnytter ikke den teoretiske offentlige diskurs omkring deres egne didaktiske valg for undervisningen. Læreruddannerne synliggør ikke i tilstrækkelig grad deres teoretiske refleksioner over undervisning. Pointen hos Lunenberg et al. er ikke, at læreruddannere skal undervise som lærere i folkeskolen, men at de skal stille deres didaktiske valg og koncepter til rådighed for eksemplificering.

"Second order teaching" betyder således at gøre sine egne didaktiske valg til genstand for kritik med henblik på at vise og eksemplificere, hvorledes en given undervisning didaktiseres.

### **Forskellige bud på vidensområder i læreruddannelsen**

I deres litteraturreview i forhold til læreruddannerens kompetencer peger Albrechtsen og Kvols på forskellige bud på vidensområder for undervisningen (Albrechtsen & Kvols, 2016, s. 26).

Det første kommer fra Goodwin og Kosnik (2013). Her skal uddanneren have:

1. Personlig viden: selvbiografi og undervisningsfilosofi
2. Kontekstuel viden: forståelse af elever, skoler og samfund
3. Didaktisk viden: viden om indhold, teorier, undervisningsmetoder og udvikling af læreplaner
4. Sociologisk viden: viden om diversitet, kulturel relevans og social retfærdighed
5. Social viden: viden om samarbejde, demokratiske gruppeprocesser og konfliktløsning.

Davey (2013) peger på fem overordnede områder, som fagområderne inden for læreruddannelsen bør være rettet mod:

1. En akademisk orientering
2. En praktisk orientering
3. En teknologisk orientering
4. En personlig orientering
5. En kritisk og social orientering.

Hun peger desuden på, at læreruddannere ud over at have viden om det, de underviser i, "Knowing what", og hvordan de underviser heri, "Knowing how", også må have viden om, hvorfor de underviser i et givent område, "Knowing why". Hun tilføjer yderligere to dimensioner: "viden om sig selv, altså en form for selvindsigt ("knowing self"), hvor man er i stand til at være selvreflekterende eller refleksiv, og have viden om sin egen undervisning, og hvordan man kan forbedre denne. For det tredje er der viden om andre ("knowing others"), som ikke mindst drejer sig om en viden om de studerende, man underviser, at man er orien-

teret mod dem, interesseret og engageret i at styrke dem, og at uddannelsen også har et moralsk formål.” (Albrechtsen & Kvols, 2016, s. 28).

### Systematisering af en domænespecifik læreruddanner viden

Forestillingen om en særlig domænespecifik viden og kunnen for læreruddannere bygger på en række antagelser, blandt andet:

- at der findes en domænespecifik viden og kunnen, som kan afgrænses og formidles i forhold til andre domæner.
- at der er forskel mellem læreruddanneres kompetencer/viden og lærerkompetencer generelt, det vil sige, at der findes en ”Second order teaching” eller ”andenordens didaktik” (antagelsen kan føre til, at der så også må være en tredjeordens didaktik osv.).
- at der er en sammenhæng eller relation mellem gode læreruddannerkompetencer og studieadfærd og studiekvalitet og dermed bedre uddannelseskvalitet.
- at der er en sammenhæng mellem gode læreruddannerkompetencer og bedre undervisning i folkeskolen. Det vil sige, at der er sammenhæng mellem uddannelseskvalitet, undervisning og elevens output (Goodwin & Kosnik, 2013).

Samtidig kan det diskuteres, om der skal og kan være en direkte overførselsværdi og genkendelighed mellem læreruddanneres undervisning på uddannelsen og lærernes undervisning i skolen. Skal adjunkter og lektorer i deres undervisning – som blandt andre Rasmussen, Pedersen og Stafseths undersøgelse fra 2015 lægger op til – altid knytte an til en bestemt skolepraksis og dermed ”praktisere det, de taler om” (Practice what they preach), eller må der også være teoretisk og praktisk forskel mellem at undervise lærerstuderende – der engang skal være lærere – og undervise elever i folkeskolen? Eller er der tale om forskellige praksisser afstemt efter det indhold og de

kompetencer, der undervises i/studeres? Spørgsmålene handler om det kendte teori-praksis-problem, som er grundlæggende for alle professioner og deres uddannelser, dog i forskellige grader. Man kunne måske snarere sige, at spørgsmålene tydeliggør kompleksiteten og bredden i læreruddanneres viden og kunnen. På den ene side skal de kunne praktisere det, der ”prædikes” om i undervisning, og på den anden side skal de skabe en refleksiv og teoretisk afstand til netop skolens virkelighed. En gordisk knude eller balanceakt, som i særlig grad er konstituerende for læreruddannelsen og læreruddannere.

I forsøget på at skabe en systematik omkring læreruddannerens kompetencer foreslår vi at skelne mellem *domæner*. Vi bruger begrebet domæner for at understrege, at kompetencerne må forstås i en kontekst. Det er særligt tre domæner, vi mener med fordel kan beskrive, hvad læreruddannere skal vide og kunne for at uddanne lærere:

- *et professionsdomæne*: Læreruddannere skal have viden om, hvad en lærer skal kunne og vide for at undervise i folkeskolen.
- *et uddannelsesdomæne*: en viden om, hvordan man underviser andre i at undervise.
- *et forsknings- og udviklingsdomæne*: en viden om, hvordan man udvikler læreruddannelsen i forhold til dens funktion/formål.

Domænerne er ikke ordnet ud fra et teoretisk perspektiv, og man kan spørge, hvorfor egentlig tre og hvorfor lige de tre? Der findes ikke entydige svar på hvorfor tre. I den pædagogiske idehistorie er det kendt at pege på tre områder, om end man sagtens kunne pege på flere. Inden for didaktikken taler man fx om tre områder (sagen, eleven, læreren), og inden for skoleteorier og systemanalyser differentierer man fx mellem mikro-, meso-, og makroniveau (von Oettingen, 2016).

Hvorfor det netop er disse tre, er begrundet i stillingsstrukturen og læreruddannelsen selv. Det vil sige ud fra de områder, som vi ved, lektorer og adjunkter skal kunne forholde sig til for at bidrage til udviklingen af både folkeskolen, læreruddannelsen og uddannelsens betydning i samfundet.

En kompetent underviser på læreruddannelsen skal vide noget om den skolepraksis, han uddanner til (*professionsdomænet*), han skal vide, hvad der er god uddannelsespraksis (*uddannelsesdomænet*), og han skal vide, hvordan læreruddannelsen og skolen udvikler sig inden for samfundets uddannelsesystem (*forsknings- og udviklingsdomænet*). Alle tre domæner er en del af læreruddannerens virkelighed og arbejdsfelt. Det ene er ikke er bedre, mere vigtigt eller dybere end de andre. Tværtimod skal lærerud-

dannere kunne bevæge sig inden for alle domæner med forskellig intensitet.

De tre områder beskriver et aktivitets- og arbejdsfelt for læreruddannere, som kan variere i takt med uddannelsens udvikling og faglige interesse. I starten af karrieren fylder uddannelsesområdet fx meget, fordi man først skal finde ud af, hvad det vil sige at tilrettelægge forskellige moduler osv. Senere bliver professionsområdet mere fremtrædende, og i takt med, at man indgår i flere forskellige eksterne og interne netværk, bliver forsknings- og udviklingsområdet tydeligere. Modellen og dens tre domæner kategoriserer således forskellige arbejdsfelter for læreruddannere, som er væsentlige for at sikre en spændende og udviklende læreruddannelse.



## Professionsdomænet

*Hvad skal kommende lærere kunne og vide for at undervise i folkeskolen?* Professionsdomænet er i sig selv et kompleks område, fordi "folkeskolen" er mange ting og kan beskrives på mange måder. Skolens vigtigste funktion er at sikre, at alle elever integreres i samfundet på en måde, der er så hensigtsmæssig som mulig for både den enkelte og samfundet. Det indebærer – som beskrevet i folkeskolens formålsparagraf – en integration i forhold til samfundets kultur (fx at kende til landets historie og kultur), institutioner (fx at være en aktiv borger i et demokratisk samfund) og økonomi (at få en uddannelse og et arbejde). Integrationen indebærer også at kunne bidrage til samfundets fortsatte udvikling gennem selvstændig stillingtagen og ved at udnytte egne potentialer bedst muligt. Den danske folkeskole bygger på et demokratisk menneskesyn og respekt for forskelligheder, og tolerance og ligeværd mellem mennesker er fundamentalt.

Eleverne går i skole for at lære noget – og det handler om viden, færdigheder og kompetencer inden for skolens fag, men også om indhold på tværs af fag – og om holdninger, fx at demokrati er en bedre styreform end diktatur, og at et humanistisk menneskesyn er bedre end et fascistisk. Skolens fagrække består af fag fra vidt forskellige vidensområder: det naturvidenskabelige, det sproglige, det humanistiske og det praktisk-musiske, som tilbyder forskellige tilgange til at forstå og udvikle verden med.

Elever i Danmark tilbringer desuden en meget stor del af deres tid i skolen, dels kvantitativt (med børnehaveklassen mindst ni år, hver dag mange timer), dels kvalitativt (de bedste timer af en dag og i en periode af livet, som har stor betydning i udviklingen af personligheden). Skolen og undervisningen er ud over at være et *lærested* også et *værested*, en kulisse for børnenes liv, deres venskaber og konflikter,

og en meget væsentlig kontekst for deres identitetsudvikling i gruppen af jævnaldrende.

Som sagt er professionsdomænet et komplekst område, og på den baggrund kan det være formålstjenligt at skelne mellem centrale indholdsområder, som en lærer i skolen skal have viden, færdigheder og kompetencer inden for, og som læreruddanneren gennem uddannelsen skal bidrage til:

**Fag og didaktik:** Det er umiddelbart indlysende, at læreren skal have solide kompetencer i forhold til skolefagets substans og fagdidaktik. Ikke desto mindre har det i mange år været praksis, at lærere har undervist i fag uden at have uddannet sig heri, og hvor grundlaget for undervisningen er egen folkeskole og/eller ungdomsuddannelse. Der er en faglig og professionsdidaktisk drøftelse af, hvor fagligt velfunderet læreren skal være, og hvor meget fagdidaktikken skal vægtes. Læreren skal desuden have viden om tværfaglig undervisning og tværfaglig didaktik samt kende til fagenes forskellige erkendeformer.

**Undervisning og læring:** Det er ligeså indlysende, at læreren må have gode kompetencer i forhold til det at undervise og tilrettelægge og lede læreprocesser for børn og unge. Drøftelserne går inden for dette område på, i hvor høj grad det er muligt og ønskeligt at gøre al undervisning læringsmålstyret.

**Udvikling:** Eleven gennemgår i løbet af sin skoletid en udvikling, hvor læreren må have viden om udvikling i relation til motorik, sprog, følelser og kognition for at kunne tilrettelægge undervisningen og for at kunne støtte eleven. Læreren må også have viden om de mange elever, hvis forudsætninger er anderledes end flertallets, og som kræver specialpædagogiske indsatser.



**Trivsel:** Elevens trivsel i gruppen af elever er afgørende for hans/hendes muligheder for at lære og udvikle sig optimalt. Skolens fællesskaber er stort set alle tvungne fællesskaber, der strækker sig over lang tid, hvorfor det bliver helt afgørende, at læreren kan arbejde med at udvikle disse fællesskaber til konstruktive rammer for den enkeltes og gruppens liv i skolen bredt set.

**Dannelse:** Et menneskes identitet udvikles gennem hele livet, men særligt centrale for identitetsdannelsen er børne- og ungdomsårene. Med skolegang tilføjes et dannelsesaspekt, idet skolen gennem undervisning og samvær ønsker at præge eleverne til at dannes til demokratiske borgere, der vægter respekt og ligeværd. Dannelse handler også om normer og værdier og evnen til at indgå i forskellige relationer, både personligt og i et samfundsmæssigt perspektiv. Man kunne måske tale om dannelse som et samfunds etik, fx hvordan vi behandler naturen, alle levende væsner, handicappede, kvinder/mænd, børn/voksne, fremmede osv.

En professionel lærer kan skabe, vedligeholde og udvikle rammer og retning for elevernes liv i skolen, og det kræver generelt udviklede kommunikative og relationelle kompetencer. En lærer samarbejder med kolleger, forældre og elever, så en lærer er ud over at være en dygtig didaktiker en person, der i udpræget grad er dygtig til at samarbejde. Når man indgår i reelle samarbejder med andre, hvor alle parter har forståelsen af, at alle kan bidrage, kræver det et solidt kendskab til ens egne kompetencer, holdninger, værdier og viden. Den dygtige lærer har derfor også arbejdet med sin egen dannelse og professionsidentitet.

De forskellige områder er selvfølgelig ikke udtømmende, men giver et indblik i kompleksiteten af professionsdomænet, som læreruddannelsen skal kvalificere.

Genstandsfeltet i professionsdomænet er skolens praksis og med et dobbeltperspektiv. Det handler både om det "lærende/dannede barn", som skal udvikles og lære, og om "skolens indhold", der sikrer kulturel formidling og kulturel kapital. Inden for pædagogikken vil man tale om både udvikling og indvilling. Læreruddanneres kompetencer er derfor bundet til den generelle viden om "skolen" og "barnet" i dens mangfoldighed og kompleksitet. (Man kunne sige en knowledge-for-practice, som er eksternt bestemt, fordi den er bundet til folkeskolens fag og indhold).

Det er dog vigtigt at understrege, at læreruddannere inden for professionsdomænet kun har en indirekte handlemulighed i forhold til genstandsfeltet. Læreruddanneren er ikke selv læreren og kan derfor ikke direkte påvirke skolens praksis eller undervisning. I den forstand er læreruddanneren kun iagttagende til skolens og lærerens praksis. Men det betyder ikke, at der slet ikke er en handlemulighed. Vi ser i dag flere og flere eksempler på (fx særlige praktikforløb eller gennem den løbende praksistilknytning), at læreruddanneren selv bliver en handlingsagent i skolen og undervisningen. I forhold til de andre domæneområder ligger der i professionsdomænet dog kun en indirekte og afgrænset handlemulighed.

### **Uddannelsesdomænet**

*Hvordan underviser man andre i at undervise?* Læreruddannere skal have viden om, hvordan man gennem undervisning og andre studieaktiviteter lærer studerende at blive kompetente lærere i skolen. Det drejer sig om kompetencer og viden inden for "Second order teaching/didactic". Det er et grundvilkår i læreruddannelsen, at man gennem undervisning vil lære andre at undervise. Teori-praksis-problemet er derfor ikke blot et vilkår mellem uddannelsen og skolen, men samtidig en del af uddannelsens praksis (jf. ovenstående). Lunenberg, Dengerink og Korthagen (2014) har identificeret seks forskellige roller, som

ifølge deres forskning karakteriserer en læreruddanner:

1. Lærer for lærere ("teacher for teachers")
2. Forsker ("researcher")
3. Vejleder ("coach")
4. Udvikler af læreplaner ("curriculum developer")
5. Gatekeeper
6. Mægler og formidler af netværk ("broker") (Albrechtsen & Kvols, 2016, s. 32).

Spørgsmålet bliver imidlertid, hvordan læreruddannere formidler transformationen mellem deres egen undervisning til den undervisning, de lærerstudende skal praktisere? Hvordan bliver undervisningen på uddannelsen et eksempel for undervisningen i skolen?

"Second order teaching" indebærer:

- et teoretisk perspektiv i forhold til teoriens betydning for praksis (i)
- et praktisk perspektiv i forhold til, hvad praksis og praktik betyder for studiet (ii)
- et didaktisk/fagligt/personligt perspektiv i forhold til at kunne planlægge og gennemføre et studieforløb, jf. studieaktivitetsmodellen, og desuden gennem hele læreruddannelsen at kunne arbejde med at udvikle den studerendes læreridentitet – den fagpersonlige udvikling/den personlige dimension. (iii)

i) At ville lære andre at undervise gennem teori indebærer en viden om betydningen af samspillet mellem teori og praksis og evnen til at kunne anvende og eksemplificere den. Hvad kan teorier forklare og vise, og hvad kan de ikke? Hvordan implementeres didaktiske/fagdidaktiske teorier/metoder i praksis, og hvordan gøres praksis til genstand for teoretisk refleksion og systematik? Hvilke videnskabelige metoder og forskningsdesign er særlig fremmende for at tilegne sig et reflekteret forhold til lærerarbejdet?

ii) Men det er også et spørgsmål om, hvad praktik, praksistilknytning og eksperimentelle læringsformer kan og ikke kan på uddannelsen. Det vil sige, at læreruddannere skal kunne udvikle og stimulere samspillet mellem uddannelsen og skolen og gøre praktik/praksistilknytning til et integreret element i uddannelsen. Her ligger også læreruddanneres muligheder for at didaktisere deres undervisningsfag/modul og på den måde afstemme uddannelsesfagligheden med skolens praksis og viden.

iii) Læreruddannerkompetencer indbefatter også de aktiviteter, som er knyttet til studielivet og intensiteten. Læreruddannerne skal kunne lede og implementere gode studiemiljøer i samarbejde med studerende og kollegaer, som fx studieaktivitetsmodellen kategoriserer (Mølgaard & Qvortrup, 2015). Det betyder endvidere at kunne indgå i tværprofessionelle og tværfaglige sammenhænge og på tværs af fagdiscipliner kunne planlægge og gennemføre undervisningsmoduler. Men ud over disse mere uddannelsesdidaktiske og metodiske kompetencer er det væsentligt, at læreruddannere også kan vejlede studerende i deres studie- og karrierevalg samt i deres professionsforståelse og professionsetik og etos. Særlig det sidste er essentielt både inden for læreruddannelsen og andre professionsuddannelser (sygeplejen, pædagog, socialrådgiver osv.), da disse uddannelsesretninger grundlæggende beskæftiger sig med almenmenneskelige erfaringer. Endelig omfatter læreruddannerkompetence også det at kunne støtte, udfordre og facilitere en fagpersonlig udvikling, hvor den studerende arbejder med at integrere viden, færdigheder og holdninger, så eksempelvis viden om og kompetencer til at kommunikere følges op af en udvikling af et personligt sprog og en tydelig autoritet, der også er baseret på værdier og etik.

## Forsknings- og udviklingsdomænet

*Hvordan udvikler læreruddannelsen sig i forhold til skolen og professionen?* Læreruddanneres domænespecifikke viden og kunnen retter sig ikke kun til uddannelsens eller professionens praksis, men må også indebære en specifik viden i at udvikle læreruddannelsen som en professionsuddannelse i samfundet og samfundets uddannelsessystem. Det indebærer både forskningsbaseret og forskningsorienteret uddannelsesviden (det vil sige, hvilken viden og forskning er særlig specifik for læreruddannelsen, og hvilken historisk kontekst og udvikling har bestemt læreruddannelsen) og en uddannelsespolitisk viden om national og international uddannelsesudvikling (jf. Knowledge-of-practice).

Inden for forsknings- og udviklingsdomænet er genstandsfeltet ikke primært den studerende eller studiet, men uddannelsen generelt og dens betydning og udvikling i sammenhæng med andre professionsuddannelser og i sammenhæng med professionshøjskolen. Læreruddannere bidrager til uddannelsesudvikling gennem kollegiale netværk, sektorbestemte fora og udvalg, ministerielle nedsatte arbejdsgrupper osv. Hvad betyder fx forskningsbaseret uddannelseskvalitet, eller hvilke nye professionsgrænser og opgaver vil der komme i fremtiden?

Forsknings- og udviklingsniveauet retter sig både reflektivt mod uddannelsen og fremadrettet i forhold til nye samfundsmæssige udfordringer og udviklinger. Men det retter sig også mod folkeskolen og skolens praksis, og hvordan skoleområdet udvikler sig inden for samfundet. I dag bidrager læreruddannere med en del forsknings- og udviklingsaktiviteter, som direkte retter sig mod folkeskolens praksis (fx inklusion, fagdidaktik, differentiering, ledelse).

I en dansk kontekst bygger professionshøjskolens forskningsorganisering på et tæt samarbejde med

andre forskningsinstitutioner. Samtidig står den samlede uddannelsesforskning i Danmark over for en opgave med at sikre en bred uddannelsesforskning, der både kvalitativt og kvantitativt belyser centrale fagdidaktiske, almendidaktiske, organisatoriske uddannelsesemner. Læreruddannere inden for professionshøjskolen udgør her vigtige forsknings- og udviklingsaktører, fordi de råder over en særlig domænespecifik viden og kunnen. Det kræver dog også, at læreruddannere løbende udvikler kompetencer og erfaringer med forsknings- og udviklingsprojekter og kan indgå i udviklingen og gennemførelsen af forsknings- og udviklingsaktiviteter, som enten kan rette sig mod specifikke uddannelseselementer eller rette sig mod professionen, skolen og dens praksis.

### Matrix: læreruddannerens arbejdsfelt

Sammenfattende følger på næste side en oversigt over de tre domæneområder og deres genstandsfelt, viden, færdigheder og kompetencer samt den institution, som er den primære ramme.

### Opsummering

Læreruddannerkompetencer er et relativt ubelyst forskningsfelt inden for uddannelsesforskningen. Den traditionelle forståelse er, at læreruddannere ikke har andet til fælles, end at de uddanner lærere. Enten bliver de rekrutteret fra universitetet (typisk cand. mag.), eller også kommer de fra skolens praksis og lærerprofessionen (dygtige lærere i folkeskolen). At læreruddannere udgør en egen og selvstændig profession, som ud over at uddanne lærer til skolen også råder over et eget vidensområde, didaktiske færdigheder og uddannelsesnormer, er ikke en gængs forståelse. Men i takt med en øget og intensiveret interesse i uddannelsespolitiske styringsmekanismer (PISA, nationale mål for kvalitet i undervisning, læreruddannelsesreform og skolereform osv.) begynder læreruddannelsesforskningen også at interessere sig for, hvad der er vigtige læreruddannerkompetencer. Grundtanken er, at skolens udvikling også er afhæn-

gig af uddannelsesniveaue og dermed de kompetencer, læreruddannerne har. Hvis det er rigtigt, at lærere ofte praktiserer den undervisning, de selv har erfaret gennem deres egen skoletid eller uddannelse, så bliver læreruddannerens kompetencer ret afgørende. Dermed bliver der også behov for at præcisere, om der findes en særlig "Second order didaktik", og om læreruddannere har mere til fælles end blot det faktum, at de er ansat på læreruddannelsen og uddanner lærere.

I den foreliggende model foreslår vi, at se læreruddannerkompetencer ud fra en treklang mellem tre domæner:

- Professionsdomænet
- Uddannelsedomænet
- Forsknings- og udviklingsdomænet.

De tre domæner har hver især et genstandsfelt, særlige vidensfelter og kompetencer tilknyttet. Tilsammen beskriver de det arbejdsfelt, som læreruddannere – i forskellige perioder og med forskellig intensitet – bevæger sig inden for, og som er afgørende for studerendes uddannelseskvalitet og den generelle udvikling af læreruddannelsen. Domænerne understreger endvidere, at læreruddannere repræsenterer en egen profession med deres egen viden, færdigheder og værdier, hvilket er vigtigt for uddannelsen og for folkeskolens udvikling og praksis.

	Genstandsfelt	Viden	Kompetencer	Institution
Professionsdomæne	Det lærende barn og skolen	Fag og fagdidaktik Undervisning og læring Udvikling og trivsel Dannelse, etik og demokrati osv.	Lærerautoritet, læreridentitet, didaktiske kompetencer, klasseledelses- og relationskompetencer osv.	Skolen
Uddannelsedomæne	Den studerende og uddannelsen	Uddannelsesviden, didaktik, voksenpædagogik osv.	Rammesætte undervisning og studier, samarbejde, kommunikation og dialog i studiefællesskaber, være rollemodel osv.	Uddannelsen
Forsknings- og udviklingsdomæne	Uddannelsen og samfundets uddannelsessystem	Uddannelses- og professionsforskning, uddannelsespolitik osv.	Rammesætte en undersøgende og kritiskkonstruktiv tilgang osv.	Samfundet

Matrix over domæne-, videns- og kompetenceområder samt disses institutionelle referenceramme.

## Litteratur

- Albrechtsen, T., & Kvols, A. M. (2016). *Lærerruddanneres professionelle læring – et litteraturreview*. Lokaliseret på [https://www.ucviden.dk/ws/files/36033263/L\\_reruddanneres\\_professionelle\\_l\\_ring\\_et\\_litteraturreview.pdf](https://www.ucviden.dk/ws/files/36033263/L_reruddanneres_professionelle_l_ring_et_litteraturreview.pdf).
- Bøje, J. D. (2012). Professionsrettethed og de studerende: et brud med akademisering eller en indførelse af et nyt selektionskriterium? I: Andersen, R., & Sommer, F. (Red.), *Professionsretning i praksis*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (Red.) (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. London: Lawrence Erlbaum Press.
- Davey, R. (2013). *The Professional Identity of Teacher Educators – Career on the cusp?* New York: Routledge.
- Goodwin, A. L. & Kosnik, C. (2013). Quality teacher educators = Quality teachers, Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher development*, 17(3), 334-346.
- Goodwin L., Smith, L., Souto-Manning, M., Cheruvu, R., Ying Tan, M., Reed, R., & Taveres, L. (2014). What Should Teacher Educators Know and Be Able to Do? *Journal of Teacher Education*, 65(4), 284-302.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers – studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education* 21, 107-115.
- Kvols, A. M., & Krogh, L. B. (2016): *Forskningsbaseret lærerruddannelse – hvad siger litteraturen?* Lokaliseret på [https://www.ucviden.dk/portal/files/37977913/Litteraturreview\\_Hvad\\_siger\\_litteraturen\\_bidrag\\_til\\_evidensbase-ret\\_LU\\_didaktik.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/37977913/Litteraturreview_Hvad_siger_litteraturen_bidrag_til_evidensbase-ret_LU_didaktik.pdf)
- Lindhart, L. (2007). *Hvor lærer en lærer at være lærer? Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge*. Books on Demand.
- Lunde, L. (2013). Professionsrettethed i lærerruddannelsen. *KVAN*, 96.
- Lunenberg M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher education*, 23, 586-601.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Melief, K., van Risswijck, M. & Tigchelaar, A. (2013). Accounting for the Dutch Professional Standard of Teacher Educators. *Pedagógusképzés*, 1/4; 118-180.
- Mølgaard H., & Qvortrup, A. (red.) (2015). *Studieaktivitetsmodellen – erfaringer og refleksioner*. Aarhus: Systime Profession.
- Qvortrup, A., & Keiding, T. (2014). Undervisningens vidensdomæner: erfaring, didaktik og uddannelsesvidenskab. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*.
- Rasmussen, J., Pedersen, E. F., & Stafsteh, V. T. (2015). *Lærerruddannerkompetencer: en undersøgelse af danske lærerruddanneres kompetencer og behov for efteruddannelse*. København: Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet.
- Senge, P. (1990). *The Fifth discipline: the art and practice of learning organizations*. London: Random House Business.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2016): *Bekendtgørelse om stillingsstruktur for undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler og Danmarks Medie- og Journalisthøjskole*. Bek. nr. 1065 af 04/07/16.
- von Oettingen, A. (2016). *Almen didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.