

Den finske model - hvordan sikres sammenhæng mellem forskning, uddannelse og undervisning i grundskolens fag?



Frans Ørsted Andersen
Lektor, ph.d., Aarhus Universitet,
Danmarks Institut for Pædagogik
og Uddannelse (DPU)

Denne artikel diskuterer, om og hvordan man kan sikre sammenhængen mellem forskning, uddannelse og undervisning i grundskolens fag. Dette gøres primært med fokus på situationen i Finland, men med perspektiv på situationen i Danmark efter skolereformen 2013.

Hvordan kan man sikre sammenhængen mellem forskning, uddannelse og undervisning i grundskolens fag? Baggrunden for at stille dette spørgsmål og behandle det i denne artikel er en høring, der fandt sted som led i behandlingen af et beslutningsforslag (Folketinget 2013) i Folketinget den 4. februar 2014. Høringen og forslaget handlede om *forskning og efteruddannelse i grundskolens fag*. Jeg blev på denne høring bedt om at lave en kort præsentation af forholdene i Finland. Denne præsentation udfoldes her i artiklen.

Problemstillingen handler dybest set, som jeg ser det, om den klassiske teori-praksis-diskussion: Hvordan kan man etablere en sammenhæng mellem forskning, teori og praksis i det pædagogiske felt? Jeg vil i artiklen her argumentere for, at man kan finde nogle

interessante svar på det spørgsmål i Finland. Lad os se på det konkrete danske beslutningsforslag:

”Folketinget opfordrer regeringen til at foretage en implementeringsevaluering af, i hvilken udstrækning intentionerne med DPU’s fusion med Aarhus Universitet er indfriet. I evalueringen skal indgå en bredere vurdering af universiteternes samlede varetagelse af forskning og videreuddannelse inden for grundskolens fag med henblik på at forberede en styrkelse af den skole- og uddannelsesrelevante forskning og sikre et systematisk løft af lærernes kompetencer i grundskolens fag. I evalueringen bør inddrages såvel danske som internationale erfaringer” (Folketinget 2013).

Jeg vil ikke i denne artikel beskæftige mig med den i citatet nævnte specifikke danske problemstilling, men i stedet holde mig til førnævnte opgave, nemlig at belyse forholdene i Finland – med perspektivering til den aktuelle danske situation efter skolereformen 2013.

Lad os først se på nogle generelle træk ved grundskoleundervisningen i Finland.

Undervisning og klasseledelse i grundskolen i Finland

Finske lærere er primært pædagoger, forstået på den måde at læreruddannelsen er en kandidatud-

dannelse i pædagogik. Kernefagligheden som underviser i grundskolen er af pædagogisk-didaktisk art. Rationalet er, at før der kan ske noget fornuftig faglig undervisning og læring (og dannelse), må læreren være i stand til at sætte sig igennem i klassen, være myndig, kunne udvise dømmekraft og være i stand til at lede lære- og dannelsesprocesser. Kort sagt må læreren være didaktisk ekspert.

Lærerfaglighed handler i Finland også meget om det, vi på dansk kalder "klasseledelse" eller "klasserumsledelse". I en aktuell dansk publikation om emnet, *Klasseledelsens dilemmaer* (Krejsler og Moos 2014), udfoldes dette begrebs mangfoldighed og kompleksitet, men samtidig nævner jeg i mit bidrag til bogen, kapitlet "Klasseledelse på finsk" (Andersen 2014), at dette begreb i Finland har et ganske særligt indhold.

I øvrigt er det et paradoks, at begrebet "klasseledelse" sådan set ikke rigtig findes på finsk. Går vi nogle årtier tilbage i tiden, fandtes begrebet heller ikke i det danske pædagogiske ordforråd. Ser man for eksempel i indholdsfortegnelsen og stikordsregistret i Trond Ålviks klassiker, *Undervisningslære* (1970), som længe var obligatorisk på den danske læreruddannelse, leder man forgæves efter begrebet. Men ser vi på situationen i Danmark i dag, fylder begrebet rigtig meget, ja, det er blevet dominerende.

Selvfølgelig kan "klasseledelse" oversættes til korresponderende finske ord, men de indgår bare ikke i det almindelige "pædagogiske ordforråd" i Finland. I stedet anvender man størrelser som *at kunne skabe ro i timen* og *lærerens arbejde med elevernes opmærksomhed og koncentration* eller simpelthen bare *god undervisning*. Man kan hævde, at netop sådanne størrelser står centralt i finsk pædagogisk kultur og er medvirkende til det, som førende uddannelsesvidenskabelige forskere kalder "The Finnish Miracle of Education" (Niemi, Toom og Kallioniemi 2012).

Den finske pædagogiske grundfortælling

Disse størrelser indgår også i den finske pædagogiske grundfortælling. Begrebet "pædagogisk grundfortælling" stammer fra Niels Reinsholm og Hans Skadkær Pedersen (1999). De forstår det som "en sammenhængende tydning af de muligheder, som livet rummer, og af den rolle, som den pædagogiske virksomhed kan have i forhold til at åbne eleven for disse og for at give ham eller hende bedre chancer for at opnå det gode liv" (Reinsholm og Skadkær 1999:7).

I publikationen *Verdens bedste folkeskole* (2010) beskrev jeg den finske pædagogiske grundfortælling således:

"Det gode læringsmiljø er i Finland præget af klassens fællesskab, gode arbejdsvaner, god omgangstone, hensyntagen, arbejdsro og fælles opmærksomhed omkring de faglige aktiviteter. Lærerens formidling og elevens tilegnelse af kulturens og videnskabens 'skatte' er det centrale mål med pædagogikken. Det tilstræbes, at eleverne yder deres bedste og når så langt som muligt med de evner, de har. Det er vigtigt at få alle elever med. Lærerens systematiske, konstruktive tilbagemeldinger følger dette mål tæt. Faglig evaluering af forskellig art er et centralt indslag i skolehverdagen. Læreren er lederen og dirigenten, der tilstræber tydelighed og forudsigelighed i sin kommunikation med eleverne" (Andersen 2010:127).

På den baggrund uddrog jeg følgende fem centrale elementer som noget af det, der overalt i den finske skole præger den pædagogiske praksis – og som samtidig er i fokus både i læreruddannelsen og i den pædagogiske forskning:

1. God omgangstone i klassen

2. Fokus på fællesskab, hensyntagen og høflighed
3. Koncentration og opmærksomhed
4. Gode arbejdsvaner
5. Maksimal elevindsats ("alle skal yde deres bedste").

I forbindelse med arbejdet med oplægget for Folkeetinget og artiklen her har jeg i løbet af 2014 og 2015 foretaget nogle casestudier på to finske folkeskoler i Helsingfors-området. Casestudierne er fulgt op af interview med pædagogiske forskere og læreruddannere på Helsingfors universitet.

Den ene skole er en mindre skole med cirka 250 elever fordelt på to spor fra 1. til 6. klasse i forstaden Malm (Malmi), den anden en stor skole i industriområdet Viken (Viikin) med cirka 2.000 elever på tre-fire spor hele vejen fra 1. klasse til 3.g. Sidstnævnte er også øveskole for læreruddannelsen på Helsingfors universitet. Casestudierne har på hver af de to skoler omfattet interview med fire-fem lærere, klasserumsobservationer i tre-fire klasser og dokumentstudier af skolernes undervisningsplaner og intranet.

Undersøgelserne bekræfter ovenstående: De fem punkter står fortsat centralt både på læreruddannelsen, i den pædagogiske forskning og i forhold til, hvad finske lærere mener om klasseledelse. Men måske vil det i fremtiden forandre sig med den finske læseplansreform, der fra 2016 vil sætte mere fokus på tværfaglighed, projektarbejde og elevinddragelse i undervisningen.

Opmærksomhedsarbejde

Man kan egentlig koge de nævnte fem centrale elementer i finsk klasseledelse ned til bare ét: *opmærksomhedsarbejde*. I de nævnte undersøgelser i perioden 2014-2015 kommer de finske lærere meget hurtigt ind på netop det emne i mine interview med dem. De anser opmærksomhedsarbejdet i klassen

som helt centralt i forhold til deres ledelse af elevernes lære- og dannelsesprocesser. I den forbindelse kunne man sige, at de finske lærere er på linje med mange af de pointer, Mogens Hansen præsenterer i sin bog *Børn og opmærksomhed* (Hansen 2002).¹ En afgørende overordnet pointe fra Hansen er, at uden opmærksomhed sker der ingen læring og dannelse.

Hvis de finske lærere ikke kender Mogens Hansen, kender de til gengæld hans "finske tvilling", Timo Saloviita, der ligesom Hansen har skrevet en bog, der handler om børn og opmærksomhed. *Arbejdsro i klassen* hedder den (Saloviita 2000). Saloviitas bog indgår i læreruddannelsen og befinder sig på mange læreres hylde såvel som på skolernes lærerbibliotek.

Finnerne vil hævde, at ligesom klasseledelse handler om opmærksomhedsarbejde, handler lærerarbejdet generelt også om kampen med medie-, gadget- og forbrugskulturen om netop at fange og fastholde børns og unges opmærksomhed. Ligesom i stort set det meste af verden står finske (og danske) lærere nemlig i dag over for en kæmpemæssig ny udfordring. Det handler om en ny kultur, hvor vi alle nærmest fra vugge til krukke, døgnet rundt og alle steder, vi er, har adgang til medier via alle de gadgets, vi i stigende grad omgiver os med og har med overalt (smartphones, tablets, laptops osv.). Hvis eleverne keder sig i skolen, ligger det lige til højrebænet at aktivere deres smartphone eller tablet.

Den udfordring griber man ret håndfast an i Finland: De fleste steder er der simpelthen et generelt forbud på skolen mod at aktivere egne apparater i timerne, ja, selv i pauserne. Undtagelsen er selvfølgelig den pædagogiske og lærerkontrollerede brug af elevernes egne/skolens gadgets til et læringsmæssigt formål.

¹ Mogens Hansen er tidligere ledende skolepsykolog i Lyngby-Taarbæk Kommune.

Da Finland samtidig i høj grad definerer sig selv som et hightech-samfund (Nokia, Linux og Angry Birds kommer alle fra Finland), er der i udpræget grad tale om, at skolerne prøver at være helt fremme i skoene på det her område. Afgørende er det dog, at brugen af it i undervisningen er reflekteret pædagogisk og didaktisk og *under lærerens ledelse*.

Men kampen om opmærksomheden betyder også en skærpelse i forhold til nødvendigheden af klasseledelsen og arbejdet med at skabe arbejdsro, engagement og koncentration til læringen.

Lad os se på nogle konkrete finske tiltag på området. I boksen ses i oversigtsform nogle af de komponenter, finske lærere (og lærerstuderende) arbejder med i forhold til klasseledelse og styring af elevernes opmærksomhed.

Den finske model under pres

Den finske folkeskole er imidlertid i lighed med de øvrige nordiske landes (ja, alle vestlige landes) skoler her i 10'erne kommet under et stigende pres, som også kan mærkes ude i det daglige liv i klasserne –

og som øger kompleksiteten i lærernes arbejde med ledelse af læring og dannelse. Det handler blandt andet om markante samfundsmæssige krav om øget økonomi- og målstyring, effektivisering, digitalisering og inklusion i skolen og om en mere individualiseret kultur, hvor forældre og elever i stigende grad har fokus på egne behov og interesser og mindre på fællesskabets.

Men den finske folkeskole er dog stadig på mange måder enestående i Norden, ja, i hele verden, idet den nyder stor opbakning og anerkendelse fra alle sektorer i samfundet. Lærergeneringen og -hvervet er fortsat et af de mest respekterede i landet – og står højt på listen over finsk ungdoms foretrukne karriereveje. I årtier har de finske politikere undladt at blande sig særligt meget – der er i høj grad politisk konsensus på skoleområdet, også når der justeres, som det vil ske fra 2016. Skolen er ikke, som i Danmark, vedvarende genstand for de politiske partiers kamp om magten.

Alligevel kan man sige, at de pædagogiske diskussioner i Finland i stigende grad minder om dem, vi ken-

- **Sikre forståelse:** Man skal kommunikere tydeligt med klassen, så alle hele tiden er med og kan forstå, hvad der foregår.
- **Sikre formidlingen af mål, pointer og mening:** Det er vigtigt at forklare, hvorfor man gør, hvad man gør. Hvorfor skal vi lære det her? Og hvorfor skal vi arbejde på den måde? Hvad er mål og værdier i skolen og i undervisningen? Læreren skal hele tiden være klar i mælet på disse områder.
- **Learning to learn:** Der skal være fokus på elevens arbejdsvaner og -rutiner. Gode arbejdsvaner og -rutiner ses som nøglen til succes i skolen. Med årene skal eleverne lære at reflektere over deres egne læreprocesser.
- **Struktur og forudsigelighed i lærerens undervisning:** Det letter elevernes mulighed for at være opmærksomme og koncentrerede, når de kender undervisningens struktur og ved, hvor de har læren.
- **Variation i arbejds- og undervisningsmåder:** Jo flere forskellige undervisnings- og arbejdsformer læreren kan sætte i værk, jo lettere er det at fastholde elevernes opmærksomhed.
- **"Preview og review":** Undervisningen skal indledes med at skabe overblik over timens/dagens mål og indhold ("preview"), og timen/dagen slutes på samme måde med at evaluere og samle op ("review").

der fra det øvrige Norden. Forældre presser på for mere valgfrihed for deres børn; politikere og embedsmænd kræver mere udbytte af "investeringerne" og bedre kontrol med skolens økonomi; fascinationen og tilstedeværelsen af den stadig mere omsiggribende gadget-, medie- og forbrugskultur konkurrerer kraftigt med skolen om elevernes opmærksomhed, osv.

På trods af det står den finske skole dog fortsat i offentlighedens øjne som en central samfundsberørende institution. Hvorfor mon det? Forklaringen er til dels historisk.

Verdens bedste folkeskole

Finland blev først en selvstændig stat i 1918. Indtil da tilhørte landet på skift Sverige og Rusland. Der er fortsat ganske store svensk- og russisktalende minoriteter i landet, begge udgør cirka fem procent af befolkningen, men hvor den svenske befolkningsdel vedvarende bliver mindre, vokser den russiske hele tiden lidt. Der er dog meget tætte bånd mellem Sverige og Finland, der jo også begge tilhører det, vi kalder Norden og hermed de nordiske landes forskellige samarbejdsorganisationer, Nordisk Råd, Nordisk Ministerråd, Foreningen Norden osv. Desuden er begge lande, ligesom Danmark, medlem af EU.

På uddannelsesområdet definerer finnerne sig imidlertid ofte som en modsætning til Sverige (og det øvrige Norden). Som finnerne siger, med blink i øjet, så er de andre nordboer optagede af "lyst til læring", men realiteten er, "at de kun har lyst, men ingen læring", hvorimod finnerne "ingen lyst har, men til gengæld masser af læring".

Der er i Finland stor bevidsthed om at undgå at falde i den fælde, den svenske skole angiveligt er faldet i her i 10'erne. Man taler nærmest om "en svensk pædagogisk katastrofe" – hvilket for eksempel kommer til udtryk i publikationen *Barnexperimentet – svensk skola i fritt fald* (Kornhall 2013). Det handler blandt

andet om privatiseringen af skoleområdet i Sverige, om udhulingen af lærernes anseelse, om en udbredt decentralisering, der har betydet øget ulighed – og om de fortsat forringede svenske resultater i TIMSS, PIRLS og PISA.

I Sverige er de, som Per Kornhall udtrykker det, gået fra "en skola för alla till en skolmarknad för de starka" (Kornhall 2012:274). Det bekræfter finnerne i, at de har fat i den lange ende, når vi ser på udviklingen af folkeskolen. I Finland finder vi præcist de modsatte skoletendenser: Der er stort set ingen privatskoler, lærernes anseelse er i top, og skolen er en klar lighedsskabende faktor i samfundet.

Selvom de finske resultater i de seneste runder af PIRLS og TIMSS (2012) og PISA (2013) er lidt ringere end tidligere, kan man stadig samlet set betragte den finske grundskole som en af verdens bedste, sådan som man i øvrigt har gjort de sidste 15-20 år. Det er ikke bare i disse omfattende internationale, komparative programmer, at den finske skole opnår fornemme resultater, men også en række mindre studier, herunder mine egne siden 2003, viser samme tendens. Jeg har hævdet, at en vigtig faktor i denne succes handler om høj kvalitet i selve undervisningen – og om god forbindelse herfra til den pædagogiske forskning og grunduddannelse. Finsk læreruddannelse er værd at hæfte sig ved i den forbindelse.

Den finske reform af læreruddannelsen

I forhold til den danske læreruddannelse (uanset om vi taler om 1997-, 2007- eller 2012-udgaven) er der nogle markante forskelle, som kortfattet skal uddybes her. Dansk læreruddannelse afsluttes som bekendt på bachelorniveau og omfatter kun fire år. I Finland er situationen helt anderledes. Helt tilbage til tiden efter 2. Verdenskrig kæmpede den finske lærerforening for at føre læreruddannelsen væk fra de små lokale seminarier og ind på universiteterne. Man så det som

et vigtigt led i at styrke de finske læreres status, ansettelsessikkerhed og indkomst. Samtidig ønskede man et niveauløft, således at lærere blev kandidater ligesom for eksempel præster, ingeniører og læger.

Den kamp gav resultater. Således fusionerede de finske professionshøjskoler (seminarier) i 1970'erne med universiteterne og dannede kerne i de nye pædagogiske institutter på landets syv regionale universiteter. Der blev samtidig på disse pædagogiske institutter på universiteterne oprettet nye lektorater i "undervisning i skolefagene" (det vil sige i fagdidaktik). Senere kom fagdidaktiske professorater og forskningsprogrammer til, således at forskningsforankringen på læreruddannelsen tidligt blev sikret.

I dag er der en lige linje fra de fagdidaktiske professorater og forskningsprojekter til grund-, efter- og videreuddannelsen af lærere og til undervisningen ude i grundskolens klasser. I Danmark er situationen langt mere kaotisk med skole- og uddannelsesforskning fordelt på en vifte af forskellige institutioner (universiteter, professionshøjskoler og organisationer som EVA og SFI samt private virksomheder som for eksempel Rambøll). Dertil hører en fragmentering af de tilknyttede forskningsprogrammer, som er mere eller mindre knyttede til lærernes grund-, efter- og videreuddannelse, om overhovedet.

Grundskole, folkeskole og enhedsskole

Når vi taler om den finske grundskole (med "grundskolen" menes hele skoleforløbet fra 0. til 10. klasse), kan vi egentlig, i modsætning til de andre nordiske lande, bare tale om den finske folkeskole, for der er som tidligere nævnt så få elever i fri-, privat- og efterskoler i Finland, at det ikke er værd at skrive hjem om. Kun ganske få finske elever går i sådanne, til trods for at der grundlæggende set er de samme regler om offentlig finansiering som i Danmark.

Oprindeligt var den finske skole delt i *lågstadiet* (1.-6. klasse) og *høgstadiet* (7.-9. klasse). Disse to afdelinger befandt sig som regel i helt separate bygninger, og pædagogikken var meget forskellig. Imidlertid har man i årevis tilstræbt en sammenkædning af de to stadier, så man faktisk, hvis der er fysisk og økonomisk mulighed for det, kan skabe en sammenhængende enhedsskole fra 1. til 9. klasse. Finnerne bevæger sig således væk fra en klar opdeling i *lågstadieskoler* (1.-6. klasse) og *høgstadieskoler* (7.-9. klasse) til fordel for et moderne sammenhængende skoleforløb i 1.-9. klasse.

De finske erfaringer peger på, at god kontakt med få lærere, der har klassen i mange timer gennem flere år, er en rigtig god ide, især i de første seks år af skolegangen, men også, i mindre omfang, på høgstadiet. Man forsøger sig ligefrem med at udvide dette princip til også i en vis grad at omfatte ungdomsuddannelserne (de 16-19-årige). Således ses forsøg med at etablere sammenhængende skoleforløb i fælles bygningskomplekser hele vejen fra 7. klasse til 3. g., ja, enkelte steder lige fra 1. klasse til 3. g.

Finske lærerstuderende skruer i mange tilfælde deres læreruddannelse sammen på en sådan måde, at de er fleksible og vil kunne undervise på mange niveauer. Afgørende i forhold til undervisningens kvalitet er, som man ser det i Finland, at der lægges stor vægt på, at lærerne får et grundigt og omfattende kendskab til eleverne – og at man fokuserer på det relationelle aspekt i lærerarbejdet. Jo flere fag, timer og emner man underviser en klasse i, og jo flere år man har denne klasse, jo bedre relationer og jo lettere klasseledelse, er rationalet.

Uddannelse og rekruttering af lærere

Der har fra mange sider været peget på netop den gode og grundige finske læreruddannelse som en

væsentlig forklaring på den finske PISA-succes (Simula 2005). I 2009 blev dette bekræftet af undersøgelser foretaget af professor Jens Rasmussen fra Skoleforskning på Aarhus Universitet på vegne af Nordisk Ministerråd (Rasmussen 2009). I 2012 deltog både Jens Rasmussen og undertegnede samt Bent B. Andresen fra IUP/Aarhus Universitet i en ny norsk undersøgelse af læreres videreuddannelse i Norden, og vi kom der frem til samme resultat: Den finske læreruddannelse er den bedste i Norden (Andersen, Andresen og Rasmussen 2012).

Det skal understreges igen, at alle finske lærere er universitetsuddannede og kandidater. Der er dog tale om to forskellige universitetsuddannelser:

1. Faglæreruddannelsen (cand.mag.), som primært henvender sig til lærerstuderende, der vil undervise i folkeskolens overbygning (7.-9. klasse) og på de gymnasiale uddannelser.
2. Klasselæreruddannelsen (cand.pæd.), det vil sige den *pædagogiske magisteruddannelse*, (altså den, der i daglig tale i Finland kaldes "klasselæreruddannelsen"). Omkring 60 procent af alle finske lærere er pædagogiske magistre og har taget klasselæreruddannelsen, men der findes også et stigende antal lærere, der kombinerer de to uddannelser og dermed ender med en fleksibel profil, hvor de kan undervise både i grundskolen og på de gymnasiale/erhvervsrettede ungdomsuddannelser.

Klasselæreruddannelsen giver fordybelse i 1-2 linjefag og grunduddannelse i en lang række af de øvrige skolefag og omfatter desuden pædagogiske fag og moduler, afgangprojekt og praktik. En færdiguddannet klasselærer følger typisk bare én klasse i nogle år og har langt de fleste af ugens arbejdstimer i netop denne ene klasse, hvor han eller hun så underviser i de fleste af de fag, klassen har ("klasselærerprincipet").

En fordel på klasselæreruddannelsen i forhold til klasseledelsesaspektet er også tilstedeværelsen af særlige obligatoriske moduler inden for emner som specialpædagogik og inklusion, elevobservation og evaluering, kommunikation og it. Mange skoleforskere peger ligesom Jens Rasmussen og undertegnede på den grundige og omfattende læreruddannelse som en vigtig del af forklaringen på de gode finske PISA-resultater. Med til billedet hører, at finske læreres grunduddannelse ud over kandidatniveauet rent kvantitativt er meget omfattende: På de normerede fem år, uddannelsen varer, modtager de lærerstuderende de facto næsten dobbelt så mange timers undervisning som deres danske kammerater i de pædagogiske fag og elementer.

Rekrutteringen til læreruddannelsen er vidt forskellig i Danmark og Finland: I Danmark er det forholdsvis let at komme ind på læreruddannelsen, selv med de øgede krav fra 2012-13, og læreruddannelsen og -hvervet har ikke den store prestige blandt danske unge. I Finland er det lige modsat: Det har længe været sådan, at kun cirka hver 10. ansøger kommer ind på de eftertragtede uddannelsespladser på universiteternes læreruddannelse. I 2012 var der for eksempel 1.783 ansøgere til 120 studiepladser på klasselæreruddannelsen på Helsingfors universitet. Det betød, at bare 6,7 procent af ansøgerne blev optaget til læreruddannelsen efter optagelsesprøve og -interview (det finske undervisningsministerium 2012).

Fra skolelærer til forsker i didaktik

I Danmark er læreruddannere og pædagogiske forskere sjældent selv læreruddannede – og ingen af dem har samtidig undervisningspraksis i folkeskolen. Hvis en dansk folkeskolelærer vil videreudanne sig til pædagogisk forsker, er vejen lang og meget besværlig – og lykkes det, mistes forbindelsen til skolepraksis typisk undervejs.

Det handler blandt andet om, at danske læreres uddannelse finder sted på et professionsbachelor-niveau, så ud over at de i forhold til deres finske kolleger mangler kandidatdelen, er de også handicappede af de barrierer, som professionsbacheloren stiller op i forhold til en videreuddannelse på universitetsniveau, for eksempel at en professionsbachelor ikke har samme status som en universitetsbachelor.

I Finland er vejen lettere at tage – de finske lærere kan med deres kandidateksamen uden videre begive sig ind på en lige vej frem til en forskerstilling inden for fagdidaktik på universitetet, for eksempel via et job på en af de finske øveskoler.

De finske øveskoler

På de finske øveskoler finder en særlig syntese mellem pædagogisk forskning, teori og praksis sted.

Øveskolerne fungerer som almindelige kommunale distriktsskoler, men de "ejes" af universiteterne. Lærerne på øveskolerne (læreruddannerne) er således universitetsansatte (som adjunkt/lektor) og medvirker i læreruddannelse, pædagogisk udviklingsarbejde, forskning og efter- og videreuddannelse af lærerne, samtidig med at de selv er almindelige folkeskolelærere på øveskolerne.

En stor del af lærerne på disse øveskoler har – eller er i gang med – en ph.d. i fagdidaktik inden for grundskolens fag. Fagdidaktisk teori og praksis forenes således i øveskolelærerne, der både direkte selv underviser eleverne i grundskolen, samtidig med at de er læreruddannere og forskere eller forskningstilknyttede i forhold til fagdidaktikken.

Denne pointe kan ikke understreges nok, for på en måde løser den et skisma, som dansk pædagogik har kæmpet med i årtier: Hvordan forene teori og praksis i en læreruddannelse, hvor læreruddannerne

ikke selv er lærere (modsat for eksempel lægeuddannelsen, hvor de fleste af underviserne selv er aktive, uddøvende læger på det lokale universitetshospital)?

En klasselærer på en finsk øveskole kan for eksempel møde på denne klokken 8 om morgenen for i første time at planlægge dagens undervisning sammen med to lærerstuderende. Den finske øveskolelærer vil ligesom sine kolleger på normale folkeskoler primært have sine timer i én enkelt klasse, jævnfør føromtalt "klasselærerprincip". Efter den fælles planlægning klokken 8.00-8.45 underviser læreren i sin klasse fra klokken 9.00 til 14.00. Men med i disse timer er hele dagen de to lærerstuderende, som hun mødtes med klokken 8.00-9.00.

Og sådan er det stort set altid: Der er hele tiden lærerstuderende med i klassen, ikke nødvendigvis i praktik – de kan også bare være i gang med forskelligt projektarbejde på læreruddannelsen. Pointen er, at de lærerstuderende i lange perioder har deres daglige gang på øveskolen, uanset om der aktuelt er tale om en egentlig praktikperiode.

Om eftermiddagen har øveskolelærerne igen vejledning af de lærerstuderende. Desuden deltager øveskolelærerne i forsknings- og udviklingssamarbejde, og de skal ligesom de andre universitetsansatte publicere deres resultater.

Et eksempel: undervisning og praktik i 4.c

Tuula er ansat på Viikin skole i Helsingfors. Den er som nævnt en øveskole, der hører til afdelingen for læreruddannelse på Helsingfors universitet. Den har tre-fire spor hele vejen fra 1. til 9. klasse. Dertil kommer en gymnasial afdeling, som ligger i samme store bygningskompleks. Skolen har dermed næsten 2.000 elever i alt og fungerer som en normal distriktsskole og distriktsgymnasium for Viikin-området, der er et

industri- og beboelseskvarter i den nordøstlige del af Helsingfors kommune.

Tuula er klasselærer for 4.c, der har 27 lektioner a 45 minutter om ugen, det vil sige, at eleverne går i skole fra klokken 8.00 eller 9.00 til klokken 13.00 eller 14.00 hver dag. Det er i global sammenhæng ikke så mange timer – og efter den danske skolereform 2013 har de fleste danske elever i 4. klasse længere skoledage end deres finske kammerater.

Tuula har cirka 20 lektioner om ugen i klassen – altså det meste af klassens undervisningstid. Hun bruger en tilsvarende mængde af timer på planlægning, vejledning, undervisning, projekter og forskning i forbindelse med sin funktion som læreruddanner.

Der er som sagt næsten altid lærerstuderende til stede i det arbejde, Tuula laver. I foråret 2014 var der tale om to praktikanter fra 3. årgang på læreruddannelsen – de var i praktik hos Tuula i seks uger. De skulle hver have et meget stort antal "alene-konfrontationstimer" i 4.c i de seks uger. Dette var timer, hvor Tuula og den anden praktikant godt nok var i klassen, men hvor den lærerstuderende selv klarede ærterne, mens Tuula og den anden lærerstuderende superviserede.

Pointen er, at de lærerstuderende er på skolen hele dagen i de seks uger – ud over timerne hos Tuulas 4. klasse har de også praktik i linjefag (håndarbejde og idræt) i andre klasser. Skulle der være huller i deres skema, har praktikanterne altid ret til at gå ind og overvære/observere en hvilken som helst undervisningstime på Viikin.

Straks efter dagens undervisning i 4.c, hvor de to praktikanter var med hele tiden fra morgenstunden, afsluttende med matematiktime klokken 13.15-14.00, var der vejledning klokken 14.00-15.00, hvor Tuula

diskuterede dagens aktiviteter med de to lærerstuderende.

Der findes ansatte på læreruddannelsen på det pædagogiske institut på Helsingfors universitets hovedafdeling, der primært er ansat til at undervise og forske i mere teoretiske emner. De kommer dog også fast på Viikin – og de indgår i samarbejdsprojekter omkring praktikken med Tuula og de øvrige øveskolelærere på Viikin. Det faste daglige samarbejde mellem Tuula og disse mere "praktikfjerne" fagdidaktikere blev bragt i spil i forbindelse med dagens emne, "undervisning i divisionsalgoritmen", hvor Tuula og de to lærerstuderende diskuterede denne med en af universitetets eksperter i matematikdidaktik. Spørgsmålet var, hvilken algoritme forskningen aktuelt peger på som den bedste.

Afrunding

Ovenstående eksempel viser, at der i Finland, i modsætning til i Danmark, er en klar sammenhæng mellem forskning og uddannelse i skolens fag. Denne sammenhæng er fast og stabilt indlejret i det pædagogiske felt – og forskningsorientering er en naturlig del af læreres kernefaglighed. Dertil kommer, at lærerne på øveskolerne også selv forsker, og de forbinder således også på personniveau pædagogisk forskning, teori og praksis.

Jeg vil mene, at det inden for rammerne af både den nye danske læreruddannelse (2012) og den nye danske skolereform (2013) vil være muligt at udvikle forskning med den finske øveskolemodel her i landet. Det kan for eksempel ske ved at eksperimentere med at knytte få, særligt udvalgte skoler tæt til læreruddannelsen i et samarbejde mellem kommuner og professionshøjskoler. Det er der planer om på Fyn og UC Lillebælt.

Næste skridt kunne så være også at lave forsøg på disse skoler med at ansætte lærere med en kandidat- eller masteroverbygning og som i Finland give dem en stilling, hvor de både har funktioner som folkeskolælærer, læreruddanner og forsker.

Litteratur

- Andersen, F.Ø. (2010): *Verdens bedste folkeskole. Finsk og dansk læringsmiljø*. Aarhus Universitetsforlag.
 - Andersen, F.Ø.; Andresen, B.B. & Rasmussen, J. (2012): *Videreuddanning i Norden*. Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) ved Aarhus Universitet og Oxford Research Norway.
 - Andersen, F.Ø. (2014): "Klasseledelse på finsk". I Krejsler, J.B. & Moos, L. (red.): *Klasseledelsens dilemmaer*. Dafolo.
 - Det finske undervisningsministerium (2012): www.opf.fi.
 - Folketinget (2013): "Forslag til folketingsbeslutning om forskning og efteruddannelse inden for grundskolens fag". Beslutningsforslag nr. B1. I *Folketingstidende* den 2. oktober.
 - Hansen, M. (2002): *Børn og opmærksomhed. Om opmærksomhedens psykologi og pædagogik*. Gyldendal.
 - Krejsler, J.B. & Moos, L. (2014) (red.): *Klasseledelsens dilemmaer. Fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Dafolo.
 - Kornhall, P. (2013): *Barnexperimentet. Svensk skola i fritt fall*. Leopard Forlag.
 - Niemi, H.; Toom, A. & Kallioniemi, A. (red.) (2012): *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Sense Publishers.
 - Rasmussen, J. (2009): *Komparativt studium af de nordiske læreruddannelser*. TemaNord 2009:505. Nordisk Ministerråd.
 - Reinsholm, N. & Skadkær Pedersen, H. (1999): *Pædagogiske grundfortællinger*. Kvan.
 - Simula, H. (2005): "The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education". I *Cooperative Education*, 41(4), s. 455-470.
 - Saloviita, T. (2000): *Arbejdsro i klassen*. Opetus.²
 - Älvik, T. (1970): *Undervisningslære. Aktuelle synspunkter og problemer*. Gyldendal.
-

2 Bogen findes kun på finsk. *Arbejdsro i klassen er* Frans Ørsted Andersen's oversættelse af den finske titel. Bogen blev første gang udgivet år 2000, men siden er den genoptrykt og revideret.