

Krise i nordiske lærer- og pædagoguddannelser - 10 bud på mere meningsfulde uddannelser

”Meningsstab og meningsdannelse i lærer- og pædagoguddannelserne i Norden”

Udgivet af
Institut for Medier, Design, Læring og Erkendelse
Syddansk Universitet
Campusvej 55
5230 Odense M

Støttet af:



©
Copyright
Forfatterne

Tryk: Grafisk Center, Syddansk Universitet
Sats, layout: Kurt Kjær Olesen
Omslagslayout: Kurt Kjær Olesen
Oplag: 300

Kære læser.

Nordiske lærer- og pædagoguddannelser – og professioner – har i øjeblikket en række fælles udfordringer: Det er svært at tiltrække studerende til uddannelserne, og det er svært at fastholde de studerende, som søger ind. Uddannelserne kæmper med statusproblemer i sammenligning med andre og mere profilerede uddannelser såsom jura, medicin, psykologi og naturvidenskab. Den politiske styring af uddannelserne er et kapitel for sig selv; den er stærkt omdiskuteret og svingende, og der iværksættes hyppigt reformer. I arbejdet er der mange, som stopper – også helt nyuddannede – og vilkårene beskrives ofte som rå og utilfredsstillende, til tider meningsløse. Det er svært at fastholde det engagement og den betydning, man tillagde det at blive lærer eller pædagog. Man kan få ”praksischok” eller ”moralsk stress”.

Man kan således, med en vis forsigtighed, tale om en krise i nordiske lærer- og pædagoguddannelser og -professioner. Dette er en kompleks krise, og det er klart, at uddannelserne ikke kan løse alle problemerne. F.eks. er det ikke holdbart at kompensere for problemer på arbejdsmarkedet, herunder løn, via mere ’attraktive’ uddannelser. Dette er forsøgt med uddannelser på kandidatniveau i Norge og Sverige, og det virkede ikke.

Men noget kan gøres via uddannelserne. I denne pjece fremlægger vi 10 bud på at gøre uddannelserne mere meningsfulde i den forstand, at de bedre resonerer med de intentioner og erfaringer, som studerende historisk og fortsat vælger uddannelserne ud fra. Disse bud er baseret på EU-projektet ”Meningstab og meningsdannelse i lærer- og pædagoguddannelserne

Det er svært at fastholde det engagement og den betydning, man tillagde det at blive lærer eller pædagog. Man kan få ”praksischok” eller ”moralsk stress”.

i Norden”, hvor undervisere og forskere fra Sverige, Danmark og Norge har undersøgt ovenstående problemstillinger. Parallelt med denne pjece udgives en mere akademisk publikation, hvor baggrund, analyser, argumenter og eksempler foldes mere udførligt ud. Titlen på denne publikation er: ”Professionsuddannelser i krise? Rekrutteringsproblemer, meningsstab og meningsdannelse i nordiske lærer- og pædagoguddannelser” (Syddansk Universitetsforlag).

I denne pjece vil vi være mere direkte og handlingsrettede med hensyn til, hvad politikere, ledere, undervisere, forskere og studerende kan gøre for at overkomme nogle af problemerne. Vores 10 bud er vores bedste bud på det. Budene kan læses

hver for sig eller tilsammen. De er organiseret således, at der udgår 3 bud fra hvert land, som tager afsæt i de særlige udfordringer, som gælder der – men som også kan genkendes i de øvrige lande. Det giver 9 bud. Det sidste og 10. bud er en syntetisering af de øvrige bud. Det omhandler det at skabe resonans i uddannelserne.

Vi håber, pjecen kan bidrage til faglige, politiske og teoretiske diskussioner af de nordiske lærer- og pædagoguddannelser – og lyst og mod til at adressere det, der kan virke uoverskueligt og fastlåst.

Syddansk Universitet
Universitetet i Agder
Högskolan Väst
Via University College

Revitalisering af pædagoguddannelsens pædagogiske projekt

I Danmark har vi siden 2014 haft en pædagoguddannelse med 16 kompetencemål, 151 vidensmål og 151 færdighedsmål, organiseret i professionshøjskoleregi. De studerende er gennemgående motiveret for et arbejde, hvor de kan gøre en forskel for et barn, en ung eller en voksen med behov for pædagogisk støtte.

Rammesætningen af uddannelsen lægger op til en fragmentering, idet arbejdet for at nå de mange mål er tilrettelagt i moduler på 6 uger. Kun de to praktikker, hvor den studerende er ansat i praktikinstitutionen, har en længere varighed. Modulerne styres af det læringsudbytte, der skal opnås, og der er således ingen kontinuitet på tværs af moduler i form af fx gennemgående fag.

Vi har lavet empiriske undersøgelser af uddannelsens første semester to steder i landet. Dernæst giver en undersøgelse af en relativ selvstændig uddannelse i diakoni og socialpædagogik på Diakonhøjskolen os mulighed for at anlægge et komparativt blik.

De to undersøgelser af første semester viser en bemærkelsesværdig samstemthed i, hvad de lokale ledere og undervisere vægter i studiets første del. De mener, kort fortalt, at det er "menneskemødet", der må være omdrejningspunktet. Menneskemødet er forudsætningen for, at man kan arbejde pædagogisk, det gælder både på uddannelsesstedet og i pædagogisk praksis. I Overby lykkes det at forene intentionen om menneskemødet og uddannelsens rammevilkår. Der er åbnet for en forholdsvis fri fortolkning af disse vilkår, og et tæt samarbejdende lærerteam har forholdsvis stor autonomi i den praktiske gennemførelse.

I Storkøbing lider det skibbrud, og de studerende oplever et stærkt fragmenteret forløb, uanset at de beskæftiger sig med alle de obligatoriske mål for læringsudbytte. Mens der kun er én studerende, der falder fra i Overby, fordi underviserne og ledelsen efter samtaler vejleder vedkommende ud af uddannelsen, er frafaldet større i Storkøbing. Fremmødet ligger efter godt to måneder på ca. 35%, og derfor

Dernæst skal der være større sammenhæng mellem de værdier og kundskaber, der gør sig gældende i uddannelsen, og dem, der kendetegner den gode pædagogiske praksis.

er det uklart, hvor stort det reelle frafald er. Mens de studerende i Overby tilkendegiver, at de har lært enormt meget af hinanden, fordi de er så forskellige, er de studerende i Storkøbing delt op i grupperinger, der kun har lidt kontakt med hinanden. Der er dem med overskud og stærk motivation, som møder op og går aktivt ind i undervisningen. De har en god indbyrdes kontakt. Der er dem, der møder op, tager noter, forsøger at holde styr på stof og mål, men ikke har overskud til at engagere sig aktivt i undervisningen. Der er dem, der har arbejde ved siden af, ikke møder ret meget op og håber, at det nok skal gå alligevel. Den sidste gruppe består af studerende, der selv på nært hold har oplevet udsatte positioner, og som nu bevæger sig i uddannelsens margin. Alle udvikler strategier til at kunne bestå den kommende eksamen ved at afkode, hvad der forventes af dem.

I Overby arbejder de studerende sammen i nye grupper og med referencer til de vidt forskellige oplevelser, de har gjort sig i andre grupper og i praksisorienterede projekter. De oplever, at de derigennem er på vej til at blive gode pædagoger. Ærligheden byder dog at sige, at en undersøgelse af uddannelsen på 6. semester de samme steder viser, at Overby's forspring på det tidspunkt synes at være forduftet, og at man heller ikke her kan imødegå fragmentering og eksamensorientering.

I den artikel, der er publiceret i bogen: "Professionsuddannelser i krise? Rekrutteringsproblemer, meningstab og meningsdannelse i nordiske lærer- og pædagoguddannelser" analyseres de to forløb ved hjælp af Hartmut Rosas sociologi om verdensforholdet, hvori de komplementære begreber resonans og fremmedgørelsen står centrale. I bogen præsenteres også en undersøgelse af uddannelsen på

Diakonhøjskolen.

Sidstnævnte undersøgelse viser, at der på stedet er fem elementer, som understøtter de studerendes meningsdannelse i uddannelsen og i arbejdslivet:

1. Kobling mellem uddannelse og praksis, der bevirker oplevelse af sammenhæng i uddannelsen
2. (Af)vekslende undervisning, relevant fagligt indhold og didaktik der bidrager til intellektuel, psykologisk og fænomenologisk mening
3. Højskolerammen, der bidrager til spatial, kropsligt materiel, kulturel og æstetisk mening
4. Institutionens menneskesyn, værdigrundlag og målsætning, der bidrager til eksistentiel, åndelig, ideologisk, hermeneutisk og medmenneskelig mening
5. Undervisernes faglige og sociale engagement, der bidrager til social og relationel mening

Lægger man disse fem meningsdimensioner hen over forholdene i Overby og Storkøbing, så scorer Overby forholdsvis højt på dem, og Storkøbing scorer forholdsvis lavt.

En reform af pædagoguddannelsen er påkrævet – og har været på vej i længere tid.

Vi ved ikke, hvad det vil ende med. Der er dog blandt interessenterne efterhånden opstået en vis konsensus om, at en ny uddannelse skal være mindre fragmenteret, gerne semesteropdelt og præget af gennemgående fag, herunder ikke mindst pædagogikfaget. Dernæst skal der være større sammenhæng mellem de værdier og kundskaber, der gør sig gældende i uddannelsen, og dem, der kendetegner den gode pædagogiske praksis. Tendensen på professionshøjskolerne er desuden, at man igen lægger mere vægt på, at forskellige uddannelser må være genkendelige på campus og må eksponere de artefakter og grundlæggende værdier, som kendetegner uddannelsen og professionspraksis.

Hvor svært kan det være? Vi får se, om regeringen, ministeren og interessenterne i reformarbejdet for alvor ønsker at bryde med en optimeringslogik, der - i øvrigt forgæves - sigter mod effektivitet gennem fragmentering.



Pædagogisk meningsfuldt arbejde i en politisk styret læreruddannelse

Læreruddannelsen 2013 blev rullet ud på baggrund af en ministerielt styret proces med beskrivelser af uddannelsens fag og indhold, videns-, færdigheds- og kompetencemål. Skolereformen i 2014 fulgte trop med et væld af læringsmål hvilende på tanken om, at de rigtige metoder kunne føre til målopfyldelse og den ønskede læring hos eleverne. Modulisering blev indført som bærende princip for organisering af uddannelsen. Velkendte fag, pædagogik, psykologi og almen didaktik, blev erstattet med et fagområde, "Pædagogik og lærerfaglighed", udgjort af nogle kompetenceområder, herunder "Elevens læring og udvikling" og "Almen undervisningskompetence".

Erfaringerne og evalueringerne af LU13 viste, at modulstrukturen medførte manglende sammenhæng, dybde og progression, og at de almene professionsrettede kompetencer ikke blev tilstrækkeligt udviklet. I øvrigt vedblev frafaldet af de studerende at være for højt, og det er steget mens LU13 har været virksom (danske-professionshøjskoler.dk).

Det er ikke en overdrivelse, at skolen og læreruddannelsen har lidt et meningstab, som udgør baggrunden for, at der arbejdes med meningsdannelse på flere niveauer. Skoler bliver frisat og kan se bort fra statslige regler; videns- og færdighedsmål reduceres i antal og er ikke længere obligatoriske; og en ny læreruddannelse, som

Dømmekraften bliver således ikke noget, der kan styres politisk eller erstattes af koncepter om f.eks. SCL, men noget der skal efterlade rum og plads til i planlægning af og udøvelse af undervisning og uddannelse

bl.a. sigter mod de studerendes oplevelse af sammenhæng og mening, er netop søsat i år. Den er blevet til på en anden måde end den forrige med involvering af interessenterne omkring læreruddannelsen i udviklings-, dialog- og arbejdsgrupper og med Læreruddannelsens Ledernetværk i en aktiv rolle med hensyn til at analysere evalueringerne, formulere ambitioner og udarbejde grundlagspapirer.

Forskere, ledere, faggrupperepræsentanter og undervisere fra uddannelsen har i nogen grad været involveret og været deltagere i arbejdsgrupper bl.a. om sammenhæng, progression, fordybelse og målene i uddannelsen. Der er udarbejdet formålsbeskrivelser for fagene, færre overordnede mål og indholdsbeskrivelser. De pædagogiske fag er tilbage og moduleringen erstattet af en mere integrerende tænkning omkring praktikken og progressionsspor gennem uddannelsen. Uddannelsen har fået en ny formålsformulering, som både vedrører de studerendes dannelse og uddannelse, deres selvstændighed, frihed, faglige, professionelle og personlige udvikling. Mere er nu op til lokal fortolkning, om end det endnu er uklart, hvor meget rum der er til fortolkning på hvilket niveau.

Men uanset intentionerne og en ny læreruddannelse, der på mange måde kan

blive meningsfuld, skal der fortsat skabes mening i den politiske styring, der nødvendigvis er af uddannelsen. Og styringen er ikke blot national, men udgøres tillige af krav og kvalitetsstandarder, der udgår fra EU. Et af disse drejer sig om Studenter Centreret Læring (SCL). Risikoen for yderligere meningstab er overhængende, for har vi ikke i forvejen en studentercentreret og -involverende uddannelseskultur i Danmark? Og hvordan skal uddannelsen navigere i en styring, der på én og samme tid kræver studentercentreret læring og undervisning – og øget standardiseret læringsudbytte?

Et kapitel i bogen spørger: "Hvordan kan det politiske krav om studentercentreret læring omsættes på en meningsfuld måde i pædagogisk praksis?". Kapitlets afsæt er, at styringen baserer sig på et politisk rationale, men at uddannelsens praksis skal være pædagogisk fornuftig, og at det ikke er det samme. Kapitlet søger konstruktivt at undersøge, om der er en vej til at arbejde pædagogisk meningsfuldt med et policy-krav om studentercentreret læring og undervisning. Via en undersøgelse af begrebet i policylitteraturen, uddannelsesforskningen og i pædagogisk perspektiv udlægges en agentisk, personlig og kognitiv dimension af studentercentreret læring, som kan finde anvendelse i uddannelsens

praksis, på en måde der er pædagogisk meningsfuld.

Det pædagogisk meningsfulde forstås i forbindelse med det pædagogiske paradoks som det at arbejde med uddannelsens dobbelte formål: at uddanne og danne de studerende og dermed forvalte det pædagogiske spændingsforhold ved både at fremme den studerendes læring og kompetenceudvikling og understøtte den studerendes selvbestemmelse. Dét er den pædagogiske opgave, som i sin udfoldelse er meningsfuld – også i studenterperspektiv.

Kapitlets diskussion peger dog på en risiko for, at sådanne oversættelser af policy kan medføre en instrumentalisering, der snarere leder til meningstab end meningsdannelse, hvis uddannelse og undervisning bliver til implementering af politik, der står i vejen for pædagogisk intentionelle handlinger. Dette når de studerendes agency, deres indflydelse, myndighed, med- og selvbestemmelse betragtes alene som midler til øget læring frem for mål i sig selv. Den negative konsekvens af en sådan politisk styring kan være, at undervisernes mulighed for fortolkning og deres spillerum indskrænkes unødigt, og de fratages muligheden for at forvalte det pædagogiske spændingsforhold. Forvaltningen

heraf kalder på den enkelte undervisers dømmekraft og på, at der levnes plads hertil.

Kapitlets udlægning af studentercentreret læring og undervisning understreger dømmekraftens vigtighed i en pædagogisk praksis, der er tæt på og engageret i den enkelte studerendes udvikling og oplevelse af mening i forhold til lærerprofessionen. Dømmekraften bliver således ikke noget, der kan styres politisk eller erstattes af koncepter om f.eks. SCL, men noget der skal efterlades rum og plads til i planlægning af og udøvelse af undervisning og uddannelse. Det er en forudsætning for, at uddannelserne kan være pædagogisk meningsfulde og opleves sådan undervejs, mens de studerende dannes og uddannes til lærere.



Gentænk efter/videreuddannelse af lærere og pædagoger – inklusive karriereveje

Efter- og videreuddannelse af lærere og pædagoger bør gentænkes og samles i et overgribende system, som stemmer bedre overens med de uddannelsessøgendes ønsker, behov og erfaringer – frem for alene arbejdsgivernes eller uddannelsesinstitutionernes. I bedste fald kan efter- og videreuddannelse fastholde lærere og

til at uddanne lærere og pædagoger ud af professionen.

Flere og flere lærere og pædagoger vælger at videreuddanne sig via en master- eller kandidatuddannelse – især de yngre generationer. Samtidig har antallet, der

Ønskes denne 'optankning' omsat til en stærkere fastholdelse af lærere og pædagoger som lærere og pædagoger, handler det fremadrettet om ikke blot at koordinere efter- og videreuddannelsessystemet, men også skabe bedre karriereveje for de relevante grupper.

pædagoger i professionen ved at 'tanke dem op', så de igen får lyst og viden til at tage fat på arbejdet. I værste fald kan navnlig videreuddannelse i form af en master- eller kandidatuddannelse medvirke

vælger at efteruddanne sig via f.eks. en diplomuddannelse, været nedadgående i en årrække. Disse modsatrettede kurver for henholdsvis efter- og videreuddannelse synes at afspejle de førnævnte vilkår på

arbejdsmarkedet: Man søger væk fra det rå og utilfredsstillende gennem en videreuddannelse, snarere end at forblive i de eksisterende rammer med et kursus eller en diplomuddannelse i bagagen.

I et af vores delprojekter undersøgte læreres og pædagogers begrundelser for at påbegynde en kandidatuddannelse i pædagogik. Selvom svarene var komplekse og sammensatte, var det gennemgående billede, at valget begrundedes med træthed, frustration og meningsløshed i forhold til det tidligere arbejde. F.eks. sagde en lærer: "Undervisningen i klasselokalet, sammenspillet med eleverne, det er bestemt ikke det, jeg vælger fra. Det er mere skolen, man ikke længere kan stå inde for".

En socialpædagog med ansvar for anbragte unge sagde: "Jeg havde en leder, som sagde, at det var godt for de her unge mennesker at få et skifte. Få nogle andre øjne på dem. Og det kan der være noget om, men jeg har helt klart også en fornemmelse af, at han sagde det, fordi han var nødt til at forsvare alle de her skift. Unge skulle heller ikke blive så relationsbundne".

Endelig forklarede en lærer, at: "Selvfølgelig startede skolereformen og lockouten [i

2013] en masse. Og så de arbejdsforhold, der er kommet. Men jeg tror nu også at, jeg har tænkt meget, at det ikke skal være skolereformen, der driver mig. Fordi det er surhed, ik også? Så jeg har sådan tænkt: Hvad kunne interessere mig, og hvad synes jeg ellers, der er af emner?". Som det her fremgår, er det mere arbejdsforholdene, der fungerer som en push-mekanisme, end det er uddannelserne, der fungerer som en pull-mekanisme for valget af en videreuddannelse. Samtidig peger især den sidste lærer på, at hun håber at finde et nyt og interessant indhold i en videreuddannelse – fordi hun ikke kun vil være drevet af surhed.

Spørgsmålet er, om en master- eller kandidatuddannelse kan give et sådant indhold, og mere generelt hvad der sker med de studerendes motivation og orientering i løbet af en videreuddannelse? Vi har desværre ikke lavet et longitudinelt studie, der kunne give os præcise svar på dette spørgsmål, men vi har spurgt de samme studerende om deres erfaringer med uddannelsen et år efter, denne er påbegyndt. Samtidig gør vi os løbende erfaringer og refleksioner som undervisere i en kandidatuddannelse i pædagogik.

I kondenseret form peger vores viden og erfaringer på, at videreuddannelse 'tanker

lærere og pædagoger op'. Det implicerer at give dem et nyt og interessant indhold som erstatning for det, der gjorde dem sure, frustrerede og udslukte. Det kan også handle om at få dem til at ihukomme og nyfortolke det engagement, der i sin tid fik dem til at blive lærere eller pædagoger. Eller det kan dreje sig om at give dem et nyt og bredere perspektiv på de sammenhænge og mekanismer, de har været en del af. F.eks. udviser mange interesse for den overordnede styring og ledelse af velfærdsinstitutionerne; sammenhænge/ forskelle mellem teori og praksis; skolens sorterende funktion – som de tidligere har forvaltet; forældresamarbejde; etiske dilemmaer m.m. Der skrives mange specialer om sådanne emner, og generelt er vores erfaring, at de studerende i løbet af uddannelsen bearbejder de emner og problemstillinger, der har betydet og fremadrettet betyder noget for dem.

Dette kan selvfølgelig føre til, at de efter endt uddannelse finder et job, der ligger et pænt stykke fra det at være lærer eller pædagog – f.eks. pædagogisk konsulent, underviser i lærer- eller pædagoguddannelsen, HRM, leder mv. Dimittendundersøgelser peger dog på, at nogle vender tilbage som lærere og pædagoger, men på et nyt grundlag og typisk i en mere udviklingsorienteret funktion. Uanset job sy-

nes 'optankningen' at have virket, således dimittenderne får lyst, mod og viden til at tage fat på arbejdet igen.

Ønskes denne 'optankning' omsat til en stærkere fastholdelse af lærere og pædagoger som lærere og pædagoger, handler det fremadrettet om ikke blot at koordinere efter- og videreuddannelsessystemet, men også skabe bedre karriereveje for de relevante grupper. Herunder at professionsforeningerne og de akademiske fagforeninger, som videreuddannede lærere og pædagoger typisk skifter over til, afstemmer interesser, koordinerer løn, tillæg og funktioner.



Låt lärar- och lärarutbildningsprofessionerna utveckla och stärka svensk lärarutbildning och skola

I skrivande stund, i slutet av augusti 2023, väntar vi på att ta emot förväntansfulla lärarstudenter till våra svenska lärarutbildningsprogram. Oron hos oss som genomför och/eller leder svensk lärarutbildning är emellertid stor. För andra året i rad minskar antalet sökande till lärarutbildningsprogrammen, men också antalet studenter som påbörjar en lärarutbildning till förskollärare, grundlärare, ämneslärare eller yrkeslärare.

Det minskade intresset för lärarutbildning är dock inte en ny företeelse. Även om lärarutbildningen fick något fler sökande vid införandet av den nya lärarutbildningen

2011 minskade intresset redan hösten 2016. Tack vare pandemiåren påbörjade dock fler studenter lärarutbildning hösten 2020 och 2021. Det sviktande intresset för lärarutbildning börjar nu bli problematiskt, i synnerhet som Skolverket fortfarande ser ett stort behov av framtida lärare.

Parallellt med att intresset för lärarutbildning hos presumtiva studenter minskar, ökar de politiska påtryckningarna på innehållet i utbildningen. Ivern över att återigen förändra lärarutbildningen var tydlig redan i det så kallade "januariavtalet", en sakpolitisk överenskommelse mellan blocköverskridande partier, där det framfördes för-

Vårt första budord är således en önskan om att svensk lärarutbildning kan få utvecklas med hjälp av forskning och beprövad erfarenhet av de som är experter på lärarutbildning.

slag om att lärarutbildningen behövde reformeras. Januariavtalet följdes upp av en utredning vars syfte var att bestämma framtida riktning för svensk lärarutbildning.

Rapporten låg helt i linje med tidigare januariavtal, dock fördjupad innehållsligt inom särskilt politiskt viktiga områden. Ytterligare politiska inspel till svensk lärarutbildning har tillkommit i samband med skiftet av det politiska styret i Sverige till en ren borgerlig politik. Det politiska intresset att förändra svensk lärarutbildning är detsamma, liksom det innehållsliga budskapet: lärarutbildningen ska bli mer attraktiv, fler lärare ska utbildas på kortare tid och innehållet ska förändras mot särskilt viktiga, ofta praktiskt inriktade, områden samt utpekade vetenskapliga discipliner såsom kognitionsvetenskap att lärarna efter avslutad utbildning direkt är förberedda för en undervisningspraktik. Uttryckliga beskrivningar i det så kallade Tidö-avtalet ledde fram till ett utredningsförslag om en reformerad lärarutbildning sommaren 2023.

Det politiska trycket på svensk lärarutbildning är således tydligt. Hur hänger en politisk reformiver av svensk lärarutbildning samman med det minskade söktrycket? Vem söker och genomgår en utbildning

som upprepade gånger beskrivs som problematisk och i behov av utveckling? Vilka meningserbudanden möjliggörs för studenter, lärare och forskare inom utbildningarna och vilka är bäst lämpade att utveckla densamma? Lärare och forskare som dagligen arbetar inom utbildningen eller de som betraktar den utifrån? Vårt första budord är således en önskan om att svensk lärarutbildning kan få utvecklas med hjälp av forskning och beprövad erfarenhet av de som är experter på lärarutbildning. Då kan lärarutbildningen bidra till svensk utbildningssektor med utbildade lärare med såväl fördjupade kunskaper som en hög grad av mening.

Utbildningskvalitet måste få kosta – även för lärarutbildningen

Vårt andra budord är därför att lärarutbildningen behöver lika mycket resurser som andra viktiga professionsutbildningar

Ersättningen till svensk högre utbildning utgår från ett prislappssystem där olika typer av innehållsrika områden ersätts olika mycket. En konstnärlig utbildning anses exempelvis behöva mycket mer medel än en naturvetenskaplig/teknisk, och en medicinsk utbildning bedöms kräva mer resurser än en vårdinriktad. På slutet av prioriteringsskalan ligger de samhällsvetenskapligt, humanistiskt och juridiskt inriktade utbildningarna.

Utbildningsvetenskapligt innehåll (dvs delarna inom lärarutbildningen som benämns som den utbildningsvetenskapliga kärnan) hamnar strax över de sämst prioriterade/ersatta innehållsområdena, men betydligt lägre än exempelvis vård- och naturvetenskapliga utbildningar. Till skillnad mot andra utbildningar kan lärarutbildningen inte

påverka prislapparna lokalt, Det beror på att det i regeringsbrevet tydligt uttrycks att den utbildningsvetenskapliga kärnan (60 hp) ska resurssättas med en prislapp och den verksamhetsförlagda utbildningen (30 hp) med en annan (högre) prislapp, övrigt innehåll i utbildningen ersätts utifrån innehållets ämnesinriktning. I en utredning om kvalitet i utbildningen lyftes resurserna till lärarutbildningen som en viktig fråga att se över. I en utredning om kvalitet i utbildningen lyftes resurserna till lärarutbildningen som en viktig fråga att se över. Budskapet i promemorian var att de enskilda lärosätena borde omfördela medlen annorlunda och tilldela lärarutbildningen lokalt med hjälp av medlen från de bättre betalda utbildningarna. Ett förslag om att Universitetskanslersämbetet skulle följa upp den lokala fördelningen presenterades också.

En nationell förändring av resurstilldelningen fanns dock inte presenterad. I remissvaren som följde promemorian lyfte många av Sveriges lärosäten att resursfrågan, både centralt och lokalt, är avgörande för utbildningens kvalitet. Det politiska samtalet om ökade resurser till svensk lärarutbildning är därefter obefintlig!

Ett förslag om att Universitetskanslersämbetet skulle följa upp den lokala fördelningen presenterades också. En nationell förändring av resurstilldelningen fanns dock inte presenterad. I remissvaren som följde promemorian lyfte många av Sveriges lärosäten att resursfrågan, både centralt och lokalt, är avgörande för utbildningens kvalitet. Det politiska samtalet om ökade resurser till svensk lärarutbildning är därefter obefintlig!

Den enda tolkning vi kan göra är att lärarutbildning, trots tydligare innehållslig styrning och studenter med sämre meritvärden än de flesta andra programutbildningar, ska erbjuda en hög kvalitet med mindre andel resurser än andra utbildningar. Konkret innebär detta att lärarstudenter får färre undervisningstimmar än studenter som studerar till sjuksköterskor, högskoleingenjörer och socialarbetare.

I resultaten från de svenska studierna i

vår bok visas hur lärarstudenterna förväntar sig en utbildning som både erbjuder mening åt dem själva som individer och mening i ett större sammanhang där de kan bidra till att göra skillnad i samhället. Studenterna som nyligen påbörjat sin utbildning visar ett stort intresse för fritidshemspedagogiskt arbete, där meningsskapande kretsar kring mening av relationell och etisk karaktär. Vi ser också att studenterna har med sig föreställningar om läraryrket som både befäster tidigare identiteter och utmanar dem.

Lärarutbildningens utmaningar är därför att erbjuda mening genom undervisning som både utmanar och utvecklar studenternas erfarenheter och föreställningar av läraryrket. Undervisningen behöver ske både teoretiskt och praktiskt med innehåll av såväl etiskt förhållningssätt och relationella kompetenser som didaktiska kunskaper, samt vidareutveckling av ett vetenskapligt akademiskt förhållnings- och arbetssätt. Att göra detta tar tid! Tid som innebär många och återkommande samtal och möten i undervisningssituationer mellan lärarutbildare/forskare och studenterna/de blivande lärarna. Vårt andra budord är därför att lärarutbildningen behöver lika mycket resurser som andra viktiga professionsutbildningar.

En lärarutbildning på vetenskaplig grund kräver forskning – satsa på forskning om lärarutbildning och lärarprofessionen

En lärarutbildning som vilar på vetenskaplig grund kräver bra forskning som kan tjäna som underlag för analys, utveckling och undervisning. Tyvärr slutade utbildningspolitiken redan på 1990-talet att lyssna på vad forskningen har att säga om lärarutbildningen och lärarprofessionen. I stället har politiker, forskare utanför professionen samt media i allt högre grad format debatten och samtalet vilket resulterat i en

allt högre grad av politisk detaljstyrning av både form och innehåll av lärarutbildningen. Parallellt med denna utveckling har forskningen om lärarutbildning och lärarprofessionen blivit allt mer urholkad och underfinansierad. Exempelvis beviljade Vetenskapsrådet 2021/22 1.1 miljarder svenska kronor till forskning inom medicin och hälsa medan utbildningsvetenskap med forskningsansvar för Sveriges största

För att råda bot på situationen måste forskning om lärarutbildning och lärarprofessionen stärkas, fler lärare med vetenskaplig kompetens måste utbildas och anställas samt att den politiska tilliten till att lärarprofessionen både kan och vill ta ansvar för att styra och utveckla en lärarutbildning mot framtiden.

arbetsplats (skola, förskola och fritidshem) fick 190 miljoner.

I dag har vi således en situation där forskning om skola, förskola och fritidshem i hög grad är underfinansierad, vilket har resulterat i att det blir allt svårare att upprätthålla bra villkor för forskning om lärarutbildning och lärarprofession samt att det i allt högre grad saknas forskningsutbildade lärare inom lärarutbildningen. Ett exempel på denna utveckling är forskning och kompetensförsörjning inom fritidshemsområdet i Sverige.

Det är en verksamhet som omfattar närmare 500.000 elever som varje dag går till fritidshemmet både före och efter skoldagen samt att det finns 24.000 lärartjänster (heltid). Av dessa 24.000 tjänster är ett stort antal besatta av personal som saknar formell behörighet och lärarlegitimation vilket krävs för att undervisa i Sverige. För att råda bot på en situation där det idag saknas tusentals lärare inom fritidshemmet krävs en satsning på lärarutbildningen. Att göra en sådan satsning är dock svårt då det i väldigt hög grad saknas lärare med vetenskaplig kompetens på lärarutbildningen mot exempelvis fritidshem.

Universitetskanslersämbetet liksom forskare inom fältet fritidshemmet påtalar att

det behövs nationella satsningar på forskning och nationella forskarskolor, vilket är ett område där det i dag råder brist på vetenskaplig kompetens. En liknande situation återfinns även inom förskolepedagogik och ämnesdidaktik.

Samtidigt som lärarutbildningen har brist på lärare med vetenskaplig utbildning ökar den politiska detaljstyrningen av verksamheten, vilket gör det allt svårare att forma en lärarutbildning som vilar på vetenskaplig grund. För att råda bot på situationen måste forskning om lärarutbildning och lärarprofessionen stärkas, fler lärare med vetenskaplig kompetens måste utbildas och anställas samt att den politiska tilliten till att lärarprofessionen både kan och vill ta ansvar för att styra och utveckla en lärarutbildning mot framtiden.

Færre smarte ideer om samskaping

I Norge er det synkende rekruttering til lærerutdanningen (21,1% nedgang fra 2022) og mangel på kvalifiserte lærere som blir i yrket (1 av 5 lærere er ikke kvalifiserte lærere). Frafall fra yrket er forøvrig ikke kun et problem for lærere, men også for sykepleiere. Hvorfor er det relevant å skrive om sykepleiere når vi skriver om lærere? Nettopp fordi begge disse yrkene er forbundet med omsorg, relativt lav status og lav lønn. Frafall i disse profesjonsutdanningene bør derfor sees i sammenheng fordi det peker i retning av en krise for velferdsstaten i Norge.

I internasjonal kontekst har OECD og European Union (EU) identifisert universitetet som en sentral aktør for utvikling av innovasjon og økonomisk utvikling - og universiteter bidrar til økonomien via FoU ved blant annet produksjon av menneskelig kapital som er kvalifisert etter arbeidslivets behov. I norsk kontekst definerer Universitetet i Agder seg selv som et "samskappingsuniversitet". Samskaping kan forstås som et moteord, som kommer fra privat sektor og som nå skyller inn over offentlig sektor. Norske lærerut-

danninger, tidligere kritisert internasjonalt for å mangle en grunnleggende visjon for fremtidige lærere, har de siste årene vært preget av reformer og hyppige omorganiseringer. I Norge er lærerutdanningen lokalisert på universitetet. I 2017 ble norsk grunnskolelærerutdanning en femårig master hvor hensikten var å høyne kvaliteten på lærerutdanningen gjennom å utvikle en integrert, innovativ og FoU-basert lærerutdanning. Dette arbeidet var inngangen til lærerutdanningsskoler eller partnerskoler som skal bidra til å styrke kvaliteten i utdanningen og særlig øke praksisrelevansen - og også herved bøte på lærermangelen.

Frafall og rekrutteringsproblemer er komplekse problemer, men vi tror at ideer som samskaping gir for høy organisatorisk kompleksitet, og at dette er uheldig for de involverte. Det finnes mange planer og gode intensjoner for samskaping, men disse gir ikke nødvendigvis mening for faglærerne på universitetet, for lærerene i skolene og for lærerstudentene som er involvert. I dette arbeidet med samskaping skal lærerutdanningen bli mer forsknings-

basert og praksisnær. Samskaping på sin side forutsetter et godt partnerskap som er bygget på likeverd. Et enda tettere samarbeid mellom universitetet og praksisfeltet kan være meningssskapende, men dette forutsetter likeverdighet. Her finnes det allerede en rekke utfordringer: Hvem skal sertifisere hvem? (det er foreløpig kun lærerutdannere på campus som skal sertifisere praksislærere); hvem skal bestemme hva som skal forskes på? (lærerutdannere på campus har forskningsfrihet, samtidig som forskningen skal være samfunnsnyttig; hvem har tid til å arbeide med FoU? (kun lærerutdannere på campus har fastsatt forskningstid).

Det finnes mange planer og gode intensjoner for samskaping, men disse gir ikke nødvendigvis mening for faglærerne på universitetet, for lærerene i skolene og for lærerstudentene som er involvert

sere praksislærere); hvem skal bestemme hva som skal forskes på? (lærerutdannere på campus har forskningsfrihet, samtidig som forskningen skal være samfunnsnyttig; hvem har tid til å arbeide med FoU? (kun lærerutdannere på campus har fastsatt forskningstid).

Vi foreslår:

- For at likeverd skal bli en større realitet bør også lærerutdannere i praksisfeltet få forskningstid, og lærerne på campus bør også få opplæring/veiledning av

lærerutdannere i praksisfeltet.

I lærerutdanningen blir partnerskap med praksisfeltet et uttrykk for samskaping. For noen kandette oppleves som "keiserens nye klær" fordi et slikt samarbeid slettes ikke er noe nytt, men representerer et partnerskap med dype røtter.

Vi foreslår:

- Hvis partnerskap med praksisfeltet er et forsøk på å motvirke lave søkertall til lærerutdanningene og frafall i yrket, bør politikere slutte med å importere fremmedgjørende moteord fra privat sektor for å bøte på slike komplekse problemer i offentlig sektor.

Når det gjelder lærerflukt finnes det strukturelle utfordringer, som ikke bare kan løses ved samskaping. Et problem er ressurser. I 2017 utgjorde utgiftene til utdanning

i Norge 7,3 prosent av bruttonasjonalproduktet (BNP), mens gjennomsnittet i OECD-landene var 11 prosent. I Kristiansand kommune, hvor vi bor, brukte skolene 75 millioner kroner for mye i fjor, og skal derfor spare 45 millioner kroner i år. Ifølge oppvekstdirektøren betyr dette i praksis nedbemanning og det er grunn til å være bekymret for om skolene klarer å håndtere lovpålagte oppgaver.

Vi foreslår:

- Norge bør investere mer i utdanning. I Norge har Kunnskapsdepartementet det overordnede ansvar for all utdanning, men kommunen (som ofte har dårlig økonomi) har ansvaret for grunnskolen. Vi trenger en tydelig stat som evner å igjen påta seg ansvaret om å skape de rammene som lærere trenger for å trives. Med andre ord, staten bør bedre arbeidsvilkårene slik at flere vil bli lærere og flere vil forbli lærere, satse på større lærertetthet og flere lærere med fullført lærerutdanning, flere sosialarbeidere og gode skolebygg og læremidler.

Siden begynnelsen av 2000-tallet da Norge oppnådde middelmådige PISA-resultater har det vært en stor politisk satsing på skolen og et jag etter kvalitet i skolen. Pa-

rallelt med utviklingen av rektorutdanning, videreutdanning av lærere, veilederutdanning, skoleutvikling o.s.v. har det skjedd en økende ansvarliggjøring av det arbeidet som lærere og ledere i skolen foretar seg (blant annet gjennom måling av elevenes faglige resultater).

Vi foreslår derfor følgende:

- Staten må vise tillit til den profesjonelle lærer – noe som innebærer mindre økt juridisk dokumentering og målstyring og som også innebærer at lærere får mer autonomi i lærerarbeidet til å arbeide med ting som betyr noe, dvs. elever, læring og utvikling av profesjonsfelleskapet.



Ta godt vare på motivasjonen til studentene

En faktor går igjen i forskningen omkring lærere og lærerstudenters motivasjon for yrket, nemlig vektleggingen av det altruistiske perspektivet - å gjøre en forskjell, hjelpe utsatte barn, se elever utvikle seg, dele kunnskap med andre, er en viktig drivkraft og gir arbeidsdagen mening. Denne motivasjon har oppigjennom årene blitt møtt med arroganse.

Vi kan med stor grad av sikkerhet si at lærerutdanningsinstitusjoner og skoler er tett befolket av arbeidstakere drevet av denne typ motivasjon. Heldigvis er det slik. Studier viser også, at flertall av lærerne sier at omsorg er en viktig motivasjon for arbeidet.

Samtidig sliter disse institusjonene med rekruttering. Mennesker, som startet ut med ønsket om å gjøre en forskjell, forlater likevel skuta. Dette kan skje selv om de mestrer arbeidet, eller gjør det godt på studiet. Vi vet at kompleksiteten er stor når vi skal undersøke bakgrunnen for studenters ønske om å slutte på studiet. Her fins ingen enkle svar. Vi kan likevel undre oss over i hvilken grad skolen og utdanningen klarer å ta vare på altruistisk orienterte medarbeidere og studenter. Vårt åttende bud for hva vi kan gjøre for å skape en mer meningsfull utdanning, vil derfor være følgene: Ta godt vare på motivasjonen til studentene!

I en artikkel i Uniped fra 2011 kan vi lese følgene: "Hva studentene har med seg

Vårt åttende bud for hva vi kan gjøre for å skape en mer meningsfull utdanning, vil derfor være følgene: Ta godt vare på motivasjonen til studentene!

av forkunnskaper, innstillinger og motivasjonen til studiet, kan vi gjøre lite med". Men det kan vi jo! Et alternativ til denne påstanden kan være følgende spørsmål: Hvordan kan vi ta vare på å videreutvikle den motivasjonen som allerede er der?

Når det gjelder altruismebegrepet, forstår vi dette på følgende måte: "Å sette seg selv til side i tjeneste for andre". Hvis arbeidslivet eller lærerutdanningen på en eller annen måte forpurrer dette, bør vi se nærmere på hva vi - innenfor vårt handlingsrom - kan gjøre.

Vi vet altså noe om hva motivasjonen er knyttet til. Men hvordan kan vi klare å ivareta denne kunnskapen i møte med studentene? Må vi møte deres behov for både autonomi, kompetanse og tilhørighet - som alle er sentrale faktorer for å holde seg gående? Vi vet at autonomi regnes som en av de viktigste forutsetningene for å utvikle å beholde indre motivasjon.

Det betyr at vi må jobbe grundig med å utvikle studentenes egen dømmekraft og stimulere blikket, slik at de kan ta det aktuelle handlingsrommet i bruk. Da trenger de så mye mer enn manualer og enkle teknikker. Utover dette har studentene også behov for både å "få noe til" og "høre til". Mestring er sentralt for å kunne bli i yrket.

Å lykkes i arbeid med mennesker – krever en svært sammensatt kompetanse og rom for fleksibilitet i møte med det uforutsette. Et sterkt fokus på effektivitet og målinger kombinert med instrumentelle holdninger, som gir lite rom for prosess, kan være ødeleggende i forhold til dette og skade motivasjonen. Slike perspektiv er viktige å legge vekt på i undervisningen av studentene. Vi kan ikke se bort fra at det er sterke bånd mellom utdanningspolitikk og motivasjon, og da nærmer vi oss tema for neste råd.

Revitalisering av lærerutdanning og skole som et humanistisk og demokratisk prosjekt

Vi minner ofte studentene om følgende: Skolen er ingen profittbedrift, det er forskjell på å oppdra barn og produserer tannbørster. Eller som det står skrevet på H.C.- Andersen-skolen i Odense: "I skolen skal man træde varsomt, for der bliver mennesker til".

Bakgrunnen for denne påminningen er en skole sterkere influert av:

1. Økonomisk rasjonalitet - utdanning og BNP er tettere koblet sammen, og skoledebatten har tatt opp i seg begrep som "markedskrefter" og "konkurranse".
2. Næringslivslogikk - organisasjonsteoretiske perspektiver preger skolen. Ledelsesfilosofi står sentralt og et byråkratisk språk gjør seg gjeldene.
3. Rettsliggjøring – bruken av styringsdokument, regelfestede prosedyrer og kontrolltiltak øker.

Alt dette kan være nødvendige og fruktbare perspektiv i seg selv. Kanskje har dette vært underbeskrevne områder i sin tid. Det

er ikke vår hensikt å bygge opp en argumentasjon omkring disse perspektivenes meningsløshet i utdanningssammenheng. Så lenge det fins naturlige berøringspunkt mellom pedagogikk og disse områdene, har de en plass. Spørsmålet er heller som følger: Fortrenger de sentrale verdier i pedagogikken? Fins en overtro på disse feltenes betydning når det gjelder barns oppvekst? Har pedagogikken som humanistisk fag vært tydelig nok, når det gjelder å stå opp for egne verdier?

Vårt svar på siste spørsmål innebærer et "nei". Som Rothuitzen skriver: "Det kan se ut som om pedagogikken har «krøbet i skjul". Faget må bli flinkere til å flagge egne verdier, synspunkt og perspektiver. Niende bud på hva vi kan gjøre for å skape en meningsfull utdannelse, vil derfor lyde slik: Ta tilbake og synliggjør de humanistiske og demokratiske aspektene ved pedagogikken!

Pedagogikken som disiplin vil med nødvendighet trekke på grunndisiplinene in-

nenfor både humaniora og samfunnsvitenskap. I rapporten om humaniora, beskrives dette store feltet på denne måten: "En type vitenskapelig beredskap som gjør oss bedre rustet til å takle kriser, det uforutsette, usikre og tilfeldige" - altså faktorer som er sterkt framme i alt arbeid med mennesker. Rapporten avslutter også med følgende påstand: "Humaniora gir en særlig tilgang til forståelsen av det menneskelige".

Sannferdig formidling av kunnskap og faglig god tilrettelegging er avgjørende", leser vi i Lærerprofesjonenes etiske plattform. Barnet, og barnets møte med fagene, er plassert i kjernen av skolens verdier.

Humanioras potensiale for tverrfaglighet blir tydelig fremhevet. Som vi har sett tidligere, fins naturlige berøringspunkt fagområder imellom; flere disipliner kan ha betydning

Det er et faktum, at lærerens deltagelse i det offentlige rom har sunket. Ikke minst skyltes dette redselen for å få stempel som illojal eller som en medarbeider med lite respekt for ledelsen. I demokratisammenheng er dette urovekkende. Hvordan kan vi utdanne studenter, som kan ta dette ytringsrommet tilbake?

Samtidig som pedagogikken vektlegger samfunnsfaglige perspektiver i møtet med det menneskelige, har faget i tillegg et helt eget prosjekt. Det er kjennetegnet av en normativitet og et særlig ansvar for sosialisering og opplæring av kommende generasjoner: "Vår lojalitet ligger hos barneha-gebarn og elever for å fremme deres beste.

for den humanistiske siden ved pedagogikken. Og ikke minst: På tross av at realfagene ofte blir beskrevet som motpolen til humaniora, blir disse fagenes betydning for humaniora også trukket fram. Det fører oss tilbake til diskusjonen om faglig hegemoni og leder oss i retning av de utfordringene som ligger i å forvalte tverrfaglighet og sam-

arbeid - når man har bakgrunn i ulike språk og tradisjoner. Et eksempel på praktiseringen av dette i pedagogikken kan være å arbeide slik Rothuizen skriver å ”bringe pedagogikkens stemme og sprog i spil i forhold til forvaltningsspråket”.

Mange pedagoger rygger tilbake, eller stiller seg med hatten i hånda, i møte med for eksempel et økonomisk vokabular. Kanskje må vi jobbe ekstra godt med studentene for å sette dem i stand til å se potensialet i det pedagogiske språket? Kanskje må vi i studiet øve på å gå andre fagfelt i møte? For lærerutdanningen kan dette bety at studentene får erfaring med 3.roms-dialoger, hvor de går inn i hybride rom der de skal ivareta pedagogikken samtidig som de bygger kunnskap sammen med andre disipliner eller praksisformer. Dette gir oss nok et argument for vektlegging av pedagogisk fagstoff i utdanningen: Studenter trenger en bagasje for ikke å bli overkjørt av omkringliggende disipliner, og enda viktigere for å kunne stå opp for en menneskeorientert tilnærming.

La oss gå tilbake til sitatet i innledningen av denne seksjon. Her er vi snublende nær det som blir kalt et kategorimistak. Som en forsker en gang sa om universitetet: ”Aktiviteten må ikke begrunnes i et språk hentet fra et helt annet sett av kategorier og verdi-

er, det vil si i den instrumentelle verden av handel og industri”. I beste fall kan denne koblingen tolkes som en overtro på disse feltenes betydning, i verste fall en grov undervurdering av menneskeorientert kunnskap.

På spørsmål om denne tilnærmingen fortrenger verdier i pedagogikken, kolonialisere skolens hverdag – eller driver faglig hegemoni, er svaret vårt ”ja”. Vi tror derfor at ett av de viktige budene på bedre lærerutdanning vil handle om å ta disse perspektivene på alvor.

De beste, som kan føre denne kunnskapen ut i samfunnet, er lærerne selv. Den kjente norske historikeren Frank Arebrot sa på en konferanse på Nansenskolen i mai 2017 følgende: ”På 70 tallet gikk lærerne i demonstrasjonstog, i våre dager tør de så vidt å kikke ut bak gardinene” (fritt sitert). Det er et faktum, at lærerens deltagelse i det offentlige rom har sunket. Ikke minst skyltes dette redselen for å få stempel som illojal eller som en medarbeider med lite respekt for ledelsen. I demokratisammenheng er dette urovekkende. Hvordan kan vi utdanne studenter, som kan ta dette ytringsrommet tilbake? Det vil være et sentralt spørsmål i det videre arbeidet med lærerutdanningen



Fokus på resonans – for den næste generations skyld

Det gælder den næste generation. Det er der vist enighed om. Hvad vil vi med den, og hvad kan vi ville med den? De, der ønsker at blive pædagog, fritidshjemslærer eller skolelærer ved det godt: De vil gøre en forskel. De vil tage vare på børn og elever, de er klar til at give og engagere sig.

ruste de unge til at kunne deltage i det, som Hartmut Rosa kalder accelerations-samfundet. I accelerationssamfundet går man billedligt talt op ad en nedadgående rulletrappe: Man må løbe for at blive på stedet. Accelerationssamfundet er også præget af fremmedgørelse. Fremmedgørelsen sker, når der er fokus på, at verden er manipulerbar, at den kan fikses

Pædagoger og lærere er gode til at søge og skabe muligheder for resonans – mindre gode til at optimere og accelerere. Giv lærer- og pædagoguddannelserne i Norden mulighed for at gøre det, de gør bedst. Det gælder den næste generation.

Rammerne for lærer- og pædagoguddannelser sættes af politikere, der også er optaget af, hvad vi som samfund vil med den næste generation. Gennem de sidste mange år har der været et fokus på at

og optimeres. Der kan være mange gode grunde til at fikse og optimere, men det har også en pris: Verden forstummer, der er ikke nogen levende forbindelse, ingen resonans. Rosa mener, at netop mang-

len på resonans er en vigtig faktor i trivelsesproblemer og udbrændthed. Når der mangler resonans, tager vi ikke vare på vores verdensforhold, herunder forholdet til naturen, og både mennesker og verden visner.

Politikernes fokus på acceleration og optimering har fået konsekvenser for forestillingen om, hvordan og til hvad de unge skal uddannes. Den har også fået konsekvenser for uddannelsernes vilkår – for også uddannelserne skal optimeres, så vi får mere for mindre.

Pædagogik er en humanistisk disciplin, der netop handler om, hvad vi vil og kan ville med den næste generation. En disciplin, der nok sigter mod, at de studerende bliver vidende og har færdigheder, men også mod, at de unge finder deres egne ben og bliver styrket i deres evne til at ledsage børn og elever på deres rejse mod udvikling af et verdensforhold.

Unge, der vil pædagog- og læreruddannelsen, vil gerne gøre en forskel. Når de ikke kan gøre den forskel, står de af. Før eller senere. Nogle af dem begynder en videreuddannelse i håbet om, at det giver dem bedre mulighed for at gøre en forskel. Ville det ikke være bedre, hvis lærer- og pædagoguddannelserne igen knyttede an til net-

op dette ønske, så de studerende kunne mærke, at de gennem uddannelsen blev dygtigere til at understøtte elever, børn og unge i at opnå resonans?

Hverken skolen, daginstitutioner eller lærer- og pædagoguddannelser kan stoppe accelerationssamfundet. Der vil fortsat være brug for mennesker, som engagerer sig i optimeringsprocesser, når jorden brænder. Men samtidig har mennesker brug for at have et levende verdensforhold, for at finde sig til rette i og med verden. Netop når acceleration synes at være et vilkår, er der brug for at holde fokus på resonans. Det må gerne knitre i klasseværelset. Både i den videregående uddannelse, i skolen og på stuerne i daginstitutionerne.

Pædagoger og lærere er gode til at søge og skabe muligheder for resonans – mindre gode til at optimere og accelerere. Giv lærer- og pædagoguddannelserne i Norden mulighed for at gøre det, de gør bedst. Det gælder den næste generation.



Lektor Jakob Ditlev Bøje, jdb@sdu.dk
Lektor Dion Rüsselbæk Hansen, dion@sdu.dk;
Lektor Bjørn Ribers, ribers@sdu.dk



Professor Jan Gustafsson Nyckel, jan.gustafsson-nyckel@hv.se
Adjunkt Johanna Larsson, johanna.larsson@hv.se
Lektor Karin Lager, karin.lager@hv.se
Lektor Lena Sjöberg, lena.sjoberg@hv.se



VIA University
College

Docent Jan Jaap Rothuizen, jjr@via.dk
Docent Thomas Iskov, tisk@via.dk
Lektor Bodil Elisabeth Lodberg, bl@diakonhojskolen.dk
Lektor Niels Tange, nibt@via.dk



Professor Aslaug Kristiansen, aslaug.krisitiansen@uia.no
Lektor Kristin Endresen-Maharaj, kristin.endresen@uia.no
Lektor Åse Haraldstad, ase.haraldstad@uia.no

MeShape – meningstab og meningsdannelse i lærer- og pædagoguddannelserne i Norden – er et strategisk partnerskabsprojekt under EU's Erasmus Plus-program. Projektet vil nytænke nordiske uddannelses- og dannelses-traditioner med henblik på at styrke meningsdannelsen blandt studerende samt øge rekrutteringen til lærer- og pædagogprofessionerne i Norden. Der foretages undersøgelser af eksisterende uddannelser og afprøvninger af nye uddannelses- og dannelsesformer, bl.a. arbejdsintegreret læring, co-creation, studentcentreret læring, udvikling af professionsidentitet og meningsdannelse i efter- videreuddannelse.

Projektet omfatter fire partnere fra henholdsvis Danmark, Sverige og Norge. Fra Danmark deltager Syddansk Universitet (koordinator) og VIA University College. Fra Norge deltager Universitet i Agder, og fra Sverige deltager Högskolan Väst.



Erasmus+