

Finsk Læreruddannelse – i et dansk perspektiv

Rapport over forskningsprojekter 2015-2017

Frans Ørsted Andersen

Ph.d., Lektor, Aarhus Universitet, Danmarks institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)

Mikkel Wiskerchen

Cand.pæd. i generel pædagogik, Videnskabelig assistent, Aarhus Universitet, DPU

Camilla Lund Honoré

Cand.pæd. i generel pædagogik, AC fuldmægtig, Syddansk Universitet

Udgivet juni 2017 af:

Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet
978-87-7684-644-2 (elektronisk udgave)

Indhold

1.0 INDLEDNING OG FORSKNINGSPROJEKTETS FORMÅL	5
1.1 FORSKNINGSSPØRGSMÅL.....	6
1.2 DATAGRUNDLAGET.....	6
2.0 FINLAND SOM FORBILLEDE FOR DANSK SKOLE OG LÆRERUDDANNELSE?.....	8
2.1 DEN NYE DANSKE LÆRERUDDANNELSE: REFORM 2012	9
2.2 INTERNATIONALT FOKUS PÅ FINSK SKOLE OG UDDANNELSE	10
3.0 SAMMENLIGNING AF DEN DANSKE OG DEN FINSKE LÆRERUDDANNELSE.....	13
3.2 DEN DANSKE LÆRERUDDANNELSE.....	13
3.2.1 Den danske læreruddannelses historie og regulering.....	14
3.2.2 Den danske læreruddannelses struktur.....	15
3.2.2.1 Læreruddannelsen på VIA University College i Aarhus.....	158
3.2.3 Den danske læreruddannelses optagelsesprocedure.....	20
3.2.4 Opsamling på den danske læreruddannelse.....	21
3.3 DEN FINSKE LÆRERUDDANNELSE	22
3.3.1 Den finske læreruddannelses historie og regulering.....	23
3.3.2 Den finske læreruddannelses struktur	25
3.3.2.1 Læreruddannelsen på Helsingfors Universitet.....	30
3.3.3 Den finske læreruddannelses optagelsesprocedure.....	32
3.3.4 Opsamling på den finske læreruddannelse.....	32
3.4 VÆSENTLIGE FORSKELLE MELLEM DANSK OG FINSK LÆRERUDDANNELSE.....	33
4.0 LÆRERUDDANNELSENS PLACERING OG DENS BETYDNING. BACHELOR FRA EN PROFESSIONSHØJSKOLE ELLER KANDIDAT PÅ UNIVERSITETET?.....	36
4.1 LÆRERUDDANNELSENS TRE ELEMENTER.....	36
4.1.1 Læreruddannelsens organiserende tema.....	37
4.1.1.1 Den danske læreruddannelses organiserende tema	37
4.1.1.2 Den finske læreruddannelses organiserende tema	38
4.2 DEN PROFESSIONELLE LÆRER.....	39
4.3 LÆRERENS VIDEN	40
4.4 HVAD ER LÆRERUDDANNELSEN BASERET PÅ?.....	42
4.5 OPSAMLING PÅ LÆRERUDDANNELSENS PLACERING OG DENS BETYDNING	44
5.0 DE LÆRERSTUDERENDES MOTIVATION	45
5.1 MOTIVATION I ET SAMSPIL	45
5.2 DE FEM MOTIVATIONSORIENTERINGER	46
5.3 DE DANSKE LÆRERSTUDERENDES MOTIVATION.....	48
5.3.1 Vidensmotivation	48
5.3.2 Præstationsmotivation.....	48
5.3.2.1 Øgede krav i reformen har gjort læreruddannelsen mere attraktiv.....	49
5.3.3 Mestringsmotivation.....	50
5.3.4 Relationsmotivation.....	50
5.3.5 Involveringsmotivation	51
5.3.6 Opsamling på de danske lærerstuderendes motivation	52

5.4 DE FINSKE LÆRERSTUDERENDES MOTIVATION	53
5.4.1 Præstationsmotivation.....	53
5.4.2 Involveringsmotivation	54
5.4.3 Opsamling af de finske lærerstuderendes motivation	54
5.5 MOTIVATIONSFORSKELLE I DEN DANSKE OG FINSKE LÆRERUDDANNELSE	56
5.5.1 At skabe sammenhæng mellem teori og praksis i læreruddannelsen.....	56
6.0 KONKLUSION: KAN VI LÆRE AF FINLAND?	58
7.0 LITTERATURLISTE	61
Tabel 1: Oversigt over rapportens datagrundlag og henvisning til de enkelte projekter.....	7
Tabel 2: Det generelle folkeskolelærerprogram i Danmark med dets kompetenceområder. ...	17
Tabel 3: Struktur for læreruddannelsen på VIA Læreruddannelsen i Aarhus.	18
Tabel 4: Oversigt over læreruddannelsesreformer i de nordiske lande	25
Tabel 5: Det generelle klasselæreruddannelsesprogram i Finland.....	28
Tabel 6: Det generelle faglæreruddannelsesprogram i Finland.....	29
Tabel 7: Oversigt over væsentlige forskelle mellem dansk og finsk læreruddannelse.....	35
Figur 1: Struktur og indhold for klasselæreruddannelsen i Helsingfors.....	30
Figur 2: Struktur og indhold for faglæreruddannelsen i Helsingfors	31
Figur 3: Samspillet mellem de studerende og læreruddannelsens.....	46
Figur 4: Motivationsorienteringer	47

1.0 Indledning og forskningsprojektets formål

Gennem mange år er finsk læreruddannelse blevet udnævnt til Nordens bedste, ikke kun når man ser på PISA resultaterne, men også hvad angår status, popularitet og antal ansøgere (Kansanen, 2003), og de finske lærere nyder da også i tråd hermed stor respekt og anerkendelse i både ind- og udland (Simola, 2005).

Den finske læreruddannelse står i kontrast til den danske, hvor den seneste reform, i 2012, bl.a. kan ses som en reaktion på en række undersøgelser, som alle pegede på, at dansk læreruddannelse mangler både status og anerkendelse (Følgegruppen for læreruddannelsen, 2012). Læreruddannelsesreformens overordnede formål blev derfor naturligt nok "... en fagligt stærkere og mere attraktiv læreruddannelse, der matcher folkeskolens behov..." (Uddannelsesministerier, 2012, s. 1).

Læreruddannelsesreformen skulle således også være med til at tage hånd om de udfordringer, folkeskolereformen året efter satte fokus på: "Læreruddannelsen er allerede forbedret, så grundstenen for en endnu bedre folkeskole er på plads" (Undervisningsministeriet, 2013).

Fagligheden i folkeskolen søges med skolereformen højnet af to primære årsager: for elevernes skyld og for nationens: "Skal elevernes faglige niveau og dermed det faglige niveau i folkeskolen forbedres, er det centralt, at alle elever får mulighed for at udfolde deres potentiale fuldt ud, så vi kan klare os i den stigende internationale konkurrence" (Undervisningsministeriet, 2013, s. 1). Det problematiseres, at de danske skoleelever kun ligger omkring gennemsnittet i OECD i dansk, matematik og naturfag, når de forlader folkeskolen (Undervisningsministeriet, 2013, s. 1). Slutmålet er i denne henseende klart – de danske skoleelever skal være blandt top-5 i PISA i 2020 (OECD står bag PISA). (Regeringen, 2010).

Finland ser, med deres professionelle lærere og flotte internationale resultater, således ud til at besidde det, Danmark med de seneste reformer af læreruddannelsen og folkeskolen, ønsker. Det er disse ambitiøse ønsker dette forskningsprojekt stiller skarpt på. Det gør vi, som titlen antyder, ved at se på den finske læreruddannelse i et dansk perspektiv.

Vi har i den forbindelse foretaget en række dokumentstudier af love, bekendtgørelser og studieordninger, interviewet lærerstuderende og læreruddannere samt gennemført klasserumsobservationer i de to lande for dermed at kunne svare på følgende forsknings spørgsmål:

1.1 Forskningsspørgsmål

1. I hvilket omfang kan den finske læreruddannelse forklare den finske folkeskoles gode resultater?
2. Hvad er de væsentlige forskelle på dansk og finsk læreruddannelse?
 - 2.1. Hvilken betydning spiller placeringen af læreruddannelsen for uddannelsen og professionen?
 - 2.2. Hvordan er danske og finske lærerstuderendes motivation for uddannelsen og professionen?

”Placeringen af læreruddannelsen” henviser til placeringen i uddannelsessystemet. I Danmark er læreruddannelsen som professionsbachelor placeret på professionshøjskolerne (”university colleges”), mens den i Finland som en kandidatuddannelse er placeret på universiteterne.

For at kunne besvare spørgsmålene, har vi gennemført en række undersøgelser i de to lande. Det redegør vi for i næste afsnit, ”datagrundlaget”.

1.2 Datagrundlaget

Datagrundlaget for projektet er baseret på interviews, observationer og dokumentstudier udført i løbet af 2015-2017 af rapportens forfattere. Rapporten kan i denne forbindelse ses som en kondensering og sammenskrivning af flere projekter, hvorfor rapporten hviler på et omfattende datagrundlag. Skema med over datagrundlaget på næste side.



Viks øveskole i Helsingfors hvor en stor del af dataindsamlingen har fundet sted.

(Kilde: Billedet er taget af Taru Piironen, lærer på Viks skole).

Data	Beskrivelse	Kilde
Interviews med fire lektorer på Institut for læreruddannelse på Universitet i Helsingfors	Interview og observationer blev udført af Frans Ørsted Andersen. Cecillie Lund Honoré har bearbejdet og analyseret empirien i sit speciale på Danmarks institut for Uddannelse og Pædagogik.	Lund Honoré, C. (2016). <i>Danske lærerstuderendes motivation for uddannelse med perspektiv til finske lærerstuderende - En analyse af dansk og finsk læreruddannelse med fokus på motivation</i> . København: Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse
Interview med fem lektorer på Viks øveskole i Helsingfors		
Interviews med fire lærerstuderende på Viks øveskole i Helsingfors		
Fem lektioner med observation af lærerstuderende i praktik på Viks øveskole		
Interview med 4 danske lærerstuderende på VIA UC i Aarhus	Interviewene blev udført af Lund Honoré, på baggrund af en interviewguide udarbejdet i forbindelse med interviewene på Viks øveskole i Helsingfors.	Lund Honoré, C. (2016)
Dokumentanalyser af lovgivning, læseplaner og informationsmateriale omhandlede folkeskolen, uddannelses-systemet generelt og læreruddannelsen specifikt i Danmark og Finland.	I begge projekter har det været centralt at oparbejde en dybdegående forståelse samt blik for de interessante kontraster i skole- og uddannelsessystemet i Danmark og Finland.	Lund Honoré, C. (2016). Wiskerchen, M. (2016). <i>Lærerprofessionalisme: I lyset af den finske læreruddannelse</i> . København: Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse.
Interviews med otte lektorer og professorer på Åbo Akademi University i Vasa	Interviewene blev udført af Mikkel Wiskerchen, og formålet var at belyse hvordan finske læreruddannere selv oplevede den finske læreruddannelse. Denne interesse for deres oplevelse skyldes en række uoverensstemmelser mellem danske og finske beskrivelser af læreruddannelsen.	Wiskerchen, M. (2016)

Tabel 1: Oversigt over rapportens datagrundlag og henvisning til de enkelte projekter.

2.0 Finland som forbillede for dansk skole og læreruddannelse?

I dette kapitel vil vi se generelt på "uddannelses-Finland" som internationalt forbillede og i dette perspektiv belyse de seneste danske reformer af læreruddannelse og folkeskole. Vi vil også prøve at komme med et svar på det første forskningsspørgsmål, der lød: I hvilket omfang kan den finske læreruddannelse forklare den finske folkeskoles gode resultater?

Med skolestarten sommeren 2014 åbnede 'Den nye folkeskole' – som Undervisningsministeriet benævnte den danske folkeskole i deres korte guide til folkeskolereformen (Undervisningsministeriet, 2014). Reformen, som blev vedtaget i juni 2013, skulle sikre, at folkeskolen blev forbedret ved at bygge videre på dens styrker, samtidig med, at man tog hånd om dens mangler (Undervisningsministeriet, 2013).

Folkeskolereformen kan også ses en forlængelse af projektet 'Ny nordisk skole', der blev igangsat af tidligere børne- og undervisningsminister Christine Antorini i foråret 2012 og blev tænkt som et forandrings- og udviklingsprojekt af skoleområdet. Ifølge Antorini er det "... de samme mål, der var i Ny nordisk skole, som nu går igen i reformen" (Aisinger, 2013). Begrebet 'ny' er da også helt centralt, da det i tiden efter projektet blev søsat, er blevet til både en *ny* folkeskole men også en *ny* læreruddannelse.

'Ny' ser således ud til at være et centralt begreb i forbindelse med reformerne af læreruddannelsen og folkeskolen, hvilket ikke bare er en tendens i Danmark, men også i de andre nordiske lande, fx i Norge og Sverige, hvor det de seneste år er blevet til flere nye reformer på områderne (Steensen, 2014).

Der er imidlertid ét nordisk land, som på et område står uden for denne 'ny' trend – nemlig Finland.

Finland har, som de resterende nordiske lande, iværksat en reformering af folkeskolen, som blev sat i gang i 2016 (Finnish National Board of Education, 2015). I Finland bruger man dog ikke ordet "reform" om disse ændringer, snarere ser man det som en naturlig justering, hvor loven tilpasses de forandringer, der allerede er sket i løbet af de seneste år. Og i modsætning til de andre nordiske lande, har den finske læreruddannelse ikke gennemgået en større reformering siden 70'erne, hvor uddannelsen blev flyttet fra seminarierne, ind på universitet (Simola, 2005). Finland forsætter således uanfægtet med at have en femårig universitetsbaseret læreruddannelse, der derfor efter flere årtier, ikke kan betegnes som 'ny'. Samtidig fremhæves den finske læreruddannelse som værende i særklasse hvad angår både status og an-

søgning (Kansanen, 2003), og lærerne nyder også stor anerkendelse og respekt for deres arbejde (Simola, 2005).

Det er derfor ikke mærkeligt, at den finske læreruddannelse har påkaldt sig en hel del international opmærksomhed og af mange anses som en meget væsentlig forklaring på den finske uddannelsessucces.

2.1 Den nye danske læreruddannelse: reform 2012

Den 1. juni 2012 indgik den daværende regering bestående af Socialdemokratiet, Socialistisk Folkeparti og Radikale Venstre samt det meste af den borgerlige opposition en aftale om Danmarks nye læreruddannelse.

Læreruddannelsesreformen trådte i kraft i 2013 og søgte, som tidligere nævnt, at tage hånd om uddannelsens manglende status og anerkendelse. Reformen skal således ses i lyset af, at læreruddannelsen i mange år havde haft ry af at være en slags 'taberuddannelse', hvor lærerprofessionen og -uddannelsen i mediebilledet blev kritiseret for at have et for lavt fagligt niveau, alt for lidt undervisning, for lidt kontakt mellem de studerende og underviserne, for lidt praktik, for mange aflyste timer og for ringe feedback i forhold til de studerendes produkter og processer på uddannelsen (Mainz & Brems, 2015).

Desuden kan reformen ses som en konsekvens af den negative statistik for læreruddannelsen, hvor optaget til studiet før var stødt faldende, adgangskoefficienten relativt lav og frafaldsprocenten høj (EVA, 2013). Den danske læreruddannelses manglende status og anerkendelse blev sat i direkte forbindelse med uddannelsens lave ansøgningstal og det bidrog til frygt for lærermangel (Følgegruppen for læreruddannelsen, 2012). En anden udfordring relaterede sig til dem, som søgte og blev optaget på læreruddannelsen. Her handlede det ikke bare om for lille antal men også om de faglige forudsætninger ansøgerne havde med sig (Følgegruppen for læreruddannelsen, 2012).

I den nye læreruddannelse er der derfor indført en centralt fastsat optagelseskvotient på 7,0 (Uddannelsesministeriet, 2012). Der ligger imidlertid et dilemma i de to udfordringer vedrørende lavt antal og manglende forudsætninger, som også fremhæves i lovbemærkningerne til reformen, nemlig det, at et højere adgangskrav kan medføre en lavere ansøgning til uddannelsen (Følgegruppen for læreruddannelsen, 2012).

Udfordringerne vedrørende søgning og rekruttering er således både omfattende og komplekse (Følgegruppen for læreruddannelsen, 2012). De skærpede adgangskrav til læreruddannelsen tegner imidlertid et billede af, at man fra politisk side ser det som muligt at ændre den manglende status og anerkendelse ved at gøre uddannelsen fagligt attraktiv og tiltrække flere dygti-

ge studerende og derved også løfte det faglige niveau (Uddannelsesministeriet, 2012). Øgede krav til ansøgerne skulle samtidigt sikre, at de havde de nødvendige faglige forudsætninger og ikke mindst motivationen for at kunne gennemføre et krævende studie som læreruddannelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2013). "Højere krav og mere faglighed", som det hedder i reformen "... vil sikre, at der sker en reel forhøjelse af barren for at blive lærer i folkeskolen" (Uddannelsesministeriet, 2012, s. 2). Det er da også i denne forbindelse, at man kan se læreruddannelsesreformens overordnede formål som "... en *fagligt stærkere og mere attraktiv læreruddannelse...*" (Uddannelsesministeriet, 2012, s. 1).

Det er for tidligt at sige noget med sikkerhed om effekten af den danske læreruddannelsesreform, men vi kan dog slå fast, at antallet af ansøgere til læreruddannelsen er steget lidt i årene siden 2012, selv om målene for reformen langt fra er nået endnu. Om de vil blive nået på den lange bane, må fremtiden vise. I skrivende stund (2017) er optaget som nævnt svagt stigende, frafaldsprocenten er dog, ligesom de nyuddannede læreres flugt fra folkeskolen er det, fortsat høj (Jonassen, 2016). Meget peger derfor på, at dansk ungdom fortsat mangler motivationen for at søge ind på læreruddannelsen, gennemføre den og engagere sig som folkeskolelærer efterfølgende. I Finland er situationen modsat: her er læreruddannelsen og -professionen i toppen af finske unges karrieredrømme og sådan har det forholdt sig i årtier.

2.2 Internationalt fokus på finsk skole og uddannelse

Udover finsk læreruddannelse har der i årtier været et internationalt fokus på hele det finske skole- og uddannelsessystem. Det hele begyndte i 1990'erne, hvor de såkaldte "nordlæs"-undersøgelser dokumenterede, at finske børn var de bedste læsere i Norden. I årene derefter viste en lange række andre internationale sammenlignende undersøgelser af diverse uddannelsesforhold den samme tendens: Finland var i top, hvad enten man målte på naturfagskundskaber på 4. klassetrin, læsekompetence på 9. eller ansøgermængde og indgangsniveau til læreruddannelsen. Mest kendt af disse internationale undersøgelser er nok PISA, men for eksempel PIRLS- og TIMSS- programmerne har vist de samme gode finske resultater gennem årene. Det hele peger på høj kvalitet i finsk uddannelse, fra folkeskole til universitet, herunder altså også en finsk læreruddannelse på toppen.

En af de forskere, der i årevis har beskæftiget sig med finsk uddannelse, er også denne rapportens ene forfatter, Frans Ørsted Andersen. Han har i den forbindelse bl.a. udgivet bøgerne *Finsk folkeskole, finsk pædagogik* (2007) og *Verdens bedste folkeskole* (2010) og også bidraget med en række artikler og bogkapitler om emnet, fx *Klasseledelse på finsk* (2014) og *Den finske model* (2015).

Udover at inddrage Ørsted Andersens tidligere forskning vil vi i rapporten her i høj grad referere til den førende finske ekspert på området, nemlig Pasi Sahlberg. Både Ørsted Andersen og

Sahlberg peger på den finske læreruddannelse og de veluddannede lærere som en af de væsentlige årsager til den finske succes på skoleområdet (Ørsted Andersen, 2015; Sahlberg, 2015).

Vi kan således allerede her bringe svaret på det første af projektets forskningsspørgsmål, nemlig at den høje kvalitet af finsk læreruddannelse ser ud til at have stor betydning for den høje kvalitet af finsk folkeskole.

Det er en forskningsmæssigt velunderbygget observation, at lærernes kvalitet er den enkeltfaktor som har størst betydning for elevernes udbytte af skolen (Hattie, 2012; Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftikci, Wendt, & Østergaard, 2008; Rasmussen, Bayer, & Brodersen, 2010).

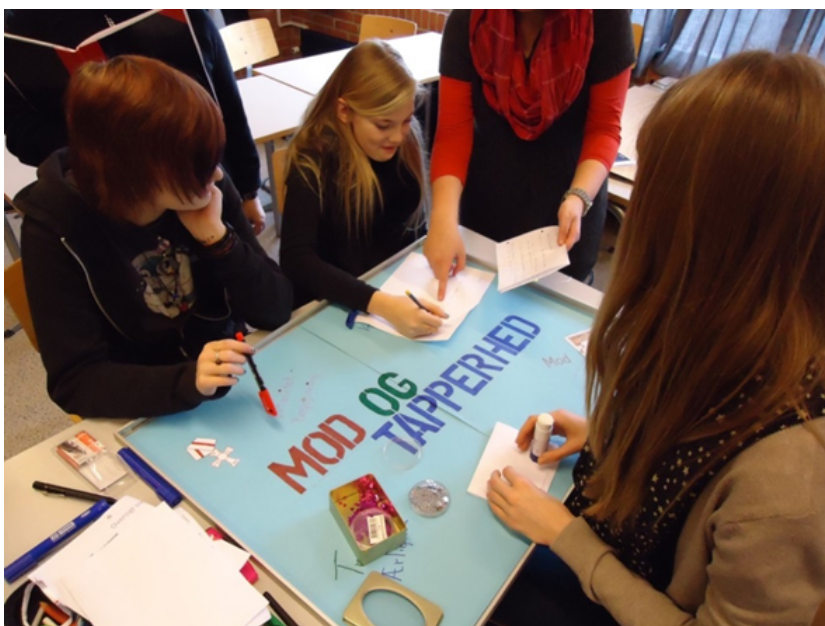
Sahlberg er som før nævnt en reference, vi i høj grad vil inddrage. Han har via en lang række publikationer og andre kommunikationsplatforme (blogs, Facebook-sider, konferencer, nyhedsbreve, osv.) i flere år været med til at sprede viden om finsk uddannelse ud til den globale offentlighed. I bogen *Finnish Lessons 2.0* (Sahlberg, 2015) er en af de centrale pointer, at det er muligt for andre lande at lære af Finland. Også på trods af at Finland som Danmark, er et land med få indbyggere, en højt udviklet, avanceret, moderne økonomi med stor lighed og et velfærdssystem, der trækker et solidt sikkerhedsnet ud under den forholdsvis homogene befolkning (Sahlgren, 2015). Sahlbergs pointe er at alle mulige lande, ikke bare nordiske/ europæiske med fordel kan lade sig inspirere af den finske skolemodel.

Denne påstand understøttes af en ny canadisk undersøgelse, der viser, hvordan den finske folkeskole med større held end den canadiske er med til at bekæmpe samfundsmæssig ulighed og marginalisering. Det sker i forhold til forskellige arenaer, hvor uligheds- og marginaliseringsprocesser er særdeles aktive, for eksempel: sociale, økonomiske, etniske og kønsmæssige dimensioner (Saunders, 2016). Dette er bemærkelsesværdigt, fordi der i Danmark i årtier, ja vel siden folkestyrets indførelse i 1848, har været fokus på og enighed om at et af folkeskolens vigtigste overordnede mål er at sikre demokrati og lige muligheder for alle. Noget tyder på, at dansk skole, ikke i samme grad som den finske er i stand til at løfte denne opgave.

Der er mange andre faktorer, som har betydning for elevernes udbytte af skolegangen, end læreren, men fælles for mange af disse (fx familiernes uddannelsesniveau, boligforhold, beskæftigelse, levevis, sundhed, osv.), er at de er samfundsmæssige / kulturelle / biologiske og stort set uden for lærerens kontrol (Hattie, 2012). Læreren bør imidlertid se sig selv, som den positive faktor, der kan gøre en forskel og mindske betydningen af baggrundsfaktorerne (Hattie, 2012). Men hvad kendetegner den positive lærerfaktor? Dette spørgsmål handler om, hvad det er, der kendetegner dygtige lærere og undervisning af høj kvalitet. Det har vi bl.a. sat fokus på i dette forskningsprojekt.



Undervisning på Viks øveskole i Helsingfors (Kilde: Frans Ørsted Andersen)



Undervisning på en dansk praktiskskole i Sønderjylland (Kilde: Frans Ørsted Andersen)

3.0 Sammenligning af den danske og den finske læreruddannelse

Dette kapitel vil behandle projektets andet forskningsspørgsmål, altså ser vi nærmere på de væsentlige forskelle mellem den danske og finske læreruddannelse. Disse forskelle vil i oversigtsform bl.a. fremgå af de figurer der vises senere i kapitlet.

3.2 Den danske læreruddannelse

Den danske læreruddannelse og lærerprofessionen har, som vi nævner i indledningen, de sidste årtier været omgivet af negative historier. Måske er det derfor, at uddannelsen også været præget af masser af ydre politisk styring og ”reformmylder”. Overskrifter om for få undervisningstimer, for store hold, for lidt feedback og for lavt fagligt niveau på læreruddannelsen har præget mediebildet de seneste mange år.

Der har også været debat om hensigtsmæssigheden i de vedvarende fusioner på professionshøjskoleområdet med opbygning af nye store centrale campusområder med samling af fx lærer-, pædagog-, sygeplejerske-, socialrådgiveruddannelser i enorme fælles bygningskomplekser i København, Ålborg, Århus, Odense og Esbjerg. Når de gamle lærerseminarier (Skårup, Tønder, Holbæk, Herning, Gedved, Ribe osv.) med deres nærhed til den lokale folkeskole alligevel er væk og det hele samlet i universitetsbyerne, hvorfor så ikke bare lægge læreruddannelsen ind på universiteterne med det samme? Ovenikøbet ligger de nye professionshøjskolecentre ofte snublende tæt på de eksisterende universitetscampusser, fx i Odense hvor det nye UCL campus på Niels Bohrs Alle faktisk ligger på Syddansk Universitets campusområde og i Ålborg, hvor det nye store campus på Mylius Erichsensvej (hvor det gamle Ålborg Seminarium i øvrigt også lå) bare ligger et stenkast fra Ålborg Universitets campus i Ålborg Ø.

Oveni debatten om læreruddannelsen kommer at lærerne i medierne længe har været udsat for kritik af fx manglende gennemslagskraft i klasserummet, ringe evne til at tackle uro i timerne og for lidt kompetence til at klare inklusionen af børn med særlige behov og af flygtninge- og indvandrerbørn. Situationen har været – og er til dels stadig – lignende i Norge og Sverige. En rapport om de nordiske landes læreruddannelser konkluderer i tråd hermed, at der er behov for at styrke den positive omtale af læreruddannelsen i det offentlige rum for at tiltrække flere motiverede studerende til uddannelsen (Petersen, 2010).

3.2.1 Den danske læreruddannelses historie og regulering

De seneste 30 år er den danske læreruddannelse blevet reformeret lige så mange gange som på de sidste 200 år (Arstorp, 2012), men på trods af de mange reformer har uddannelsen, ifølge de politiske beslutningstagere, "... egentlig aldrig været god" (Rasch-Christensen & Thejsen, 2011, s. 1). De mange reformer antages at være med til at skabe en vis apati og modstand mod de gentagne ændringer i uddannelsen (Petersen, 2010), der dermed fremstår som lidet attraktiv for de studerende. Men reformernes formål er og har været at sikre kvaliteten i uddannelsen i takt med samfundets og skolens udvikling og overordnede pædagogik (Arstorp, 2012, s. 6). I bestræbelserne på at højne kvaliteten (også som en del af forpligtelsen i forhold til den såkaldte Bologna erklæring¹) blev læreruddannelsen i 2001 ændret til at være en såkaldt "professionsbacheloruddannelse", og seminarierne skulle i forlængelse heraf samles i professionshøjskoler/University Colleges (Arstorp, 2012; Petersen, 2010).

Men i tråd med det og med førnævnte debat om placeringen af læreruddannelsen har både Danmarks Lærerforening og flere uddannelsesforskere opfordret til, at læreruddannelsen nu bliver til en 5-årig kandidatuddannelse med henblik på at styrke lærernes kompetencer, anelse og vidensgrundlag (Danmarks Lærerforening, 2014).

Samlet set fremstår læreruddannelsens nyere historie i Danmark som præget – og opbrudt – af de mange reformer den har været igennem, og man kan hævde, at den aldrig rigtig fundet sig selv. Meget tyder på, at den stramme detailregulering og de mange ændringer har været med til at fratage uddannelsen dens autonomi og dens mulighed for at definere sig selv.

Frem til reformen 2012 var læreruddannelsen en af de mest detailstyrede uddannelser i Danmark. Via læreruddannelsesloven var både struktur og indhold præcist fastsat (Følgegruppen for ny læreruddannelse, 2012). Følgegruppen viser i deres rapport om læreruddannelsen fra 2012 (før reformen) at detailstyringen havde uhensigtsmæssige og negative konsekvenser, og at ønsket om at kunne kontrollere uddannelsens output udeblev. Med reform 2012 skulle denne detailregulering ophæves og den tidligere læreruddannelseslov erstattes af bekendtgørelser og af den generelle lov om professionsbacheloruddannelser (Forligskredsen bag læreruddannelsen, 2012).

¹ Bologna-processen er betegnelsen for et mellemstatsligt europæisk samarbejde om at skabe et fælles rum for videregående uddannelser i Europa. Baggrunden for processen er Bologna-deklarationen, der blev vedtaget i juni 1999 af undervisningsministre for i alt 29 europæiske lande (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015a).

Det betyder, at den tidligere stramme detailstyring nu er erstattet af målstyring, der skulle gøre læreruddannelsen mere fleksibel i forhold til en tilpasning til kommunernes og folkeskolens lokale behov (Arstorp, 2012).

Læreruddannelsen er dermed kommet til rent lovgivningsmæssigt at ligne universiteterne mere. Rasch-Christensen & Rasmussen (2014) mener, at skiftet fra detailregulering til målstyring er et klart brud med traditionen for politisk og detaljemæssig styring af læreruddannelsen. Ændringen fra læreruddannelseslov til bekendtgørelse skulle dermed i princippet kunne sikre at læreruddannelsen får ro til at skabe gode læreruddannelser, hvor staten fastsætter målene mens uddannelserne selv beslutter, hvordan de vil opnå disse mål. Tiden må vise, om det kan lykkes og dermed medvirke til at lægge en dæmper på reformiveren.

3.2.2 Den danske læreruddannelses struktur

Læreruddannelsen i Danmark giver den uddannede ret til at anvende titlen 'professionsbachelor som lærer i folkeskolen' og er normeret til 240 ECTS, hvor 60 ECTS svarer til et årsværk. Uddannelsen er dermed som før nævnt en fireårig professionsbacheloruddannelse (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015). Uddannelsen findes på syv forskellige professionshøjskoler (University Colleges) rundt omkring i Danmark fx University College Lillebælt (UCL) i Odense og Vejle, University College Nord (UCN) i Ålborg og Hjørring, University College VIA i Århus og Silkeborg, University College Capital (UCC) i København, University College Sjælland (UCSJ) i Roskilde og Vordingborg og University College Syd (UC Syd) i Esbjerg og Haderslev.

Det er i forbindelse med placeringen på disse University Colleges, at læreruddannelsen kan beskrives ud fra *enhedsmodellen*, som vi kort nævnte i kapitlets indledning. Det indebærer at læreruddannelsen er organiseret i en separat og integreret enhed, der fremstår konsolideret og markant (Hansén & Forsman, 2009). I en sådan model findes en bevidst stræben efter at udvikle en stærk læreridentitet ved at studiet er samlet et og samme sted (Hansén & Forsman, 2009).

Den danske lærerstuderende skal gennem uddannelsens 240 ECTS tilegne sig den viden og de færdigheder, som er forudsætningen for at kunne virke som faglig, pædagogisk og didaktisk kompetent lærer i den danske folkeskole. De studerende har i forbindelse med erhvervelsen af denne viden og disse færdigheder pligt til at deltage aktivt i uddannelsen og tilegne sig dens indhold, et indhold som ifølge § 4-14 i 'Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen' (2012), skal bestå af 4 faste elementer:

1. **Lærerens grundfaglighed**, der dækker over en række undervisningsmoduler på hver 10-20 ECTS, som alt i alt skal have en varighed svarende til 60-80 ECTS.

2. **Undervisningsfagene**, som ligner fagrækken fra folkeskolen. De lærerstuderende skal almindeligvis opnå undervisningskompetence i tre af disse undervisningsfag, hvoraf det ene helst skal være dansk eller matematik – i alt svarende til 120-140 ECTS.
3. **Praktikken**, på i alt 30 ECTS, som skal bestå af moduler spredt ud over det firårige forløb, hvert modul skal være på 5-15 ECTS. Praktikken har til formål at "... skabe kobling mellem teori og praksis med henblik på, at den studerende erhverver teoretisk funderede praktiske færdigheder i at forberede, gennemføre og evaluere undervisningsforløb".
4. Endelig skal den lærerstuderende udarbejde et skriftligt **professionsbachelorprojekt** med udgangspunkt i en konkret problemstilling og med inddragelse af resultater fra forsknings- og udviklingsprojekter (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015, s. 1-3).

Desuden finder man i bekendtgørelsen beskrivelser af en række kurser, den lærerstuderende skal tilbydes.

Alle disse indholdselementer har vi forsøgt at opsummere i tabel 2 på næste side for at skabe et overblik over strukturen i den danske læreruddannelse. I denne tabel har vi også medtaget elementernes forskellige kompetenceområder, der indgår som dele i kompetencemålene. I disse kompetencemål forstås kompetencer som en sammenfatning af færdigheder og viden og uddybes i denne forbindelse yderligere i en række færdigheds- og vidensmål, der kan variere i antal, mindst fire og maksimalt otte (Ministeriet for Videnskab, 2012). Der foreligger med andre ord et større antal centralt fastlagte og detaljerede målbeskrivelser for hvert enkelt af den danske læreruddannelses forskellige elementer.

		Total 240 ECTS
Undervisningsfag <ul style="list-style-type: none"> - Valg af undervisningsfaget dansk eller matematik - 2 valgfrie undervisningsfag Forskellige kompetenceområder afhængigt af valg		120-140 ECTS
Lærerens grundfaglighed:	Moduler af 10-20 ECTS	60-80 ECTS
Pædagogik og lærerfaglighed <ul style="list-style-type: none"> - Elevens læring og udvikling - Undervisningskendskab og –kompetencer, herunder almen didaktik og it som pædagogisk redskab - Specialpædagogik - Undervisning af tosprogede Almen dannelse: kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab <ul style="list-style-type: none"> - Fortolkning af folkeskolens formål, udvikling af professionsetik samt håndtering af komplekse udfordringer i lærerarbejdet i et globaliseret samfund præget af kulturel, værdimæssig og religiøs mangfoldighed. 		
Praktik <ul style="list-style-type: none"> - Didaktik - Klasseledelse - Relationsarbejde 	Moduler af 5-15 ECTS	30 ECTS
Professionsbachelorprojekt <ul style="list-style-type: none"> - Vidensøgning, undersøgelse, udvikling og formidling som grundlag for analyse, vurdering og perspektivering af lærerfaglige opgaver og problemstillinger. 		10-20 ECTS

Tabel 2: Det generelle danske læreruddannelsesprogram med dets kompetenceområder.

3.2.2.1 Læreruddannelsen på VIA University College i Aarhus

Efter denne gennemgang af det generelle danske læreruddannelsesprogram vil vi se nærmere på, hvordan udbuddet af undervisningsfag og moduler og praktik helt konkret kan struktureres ved at undersøge studieordningen for læreruddannelsen på VIA University College (VIA UC) i Aarhus.

	1. SEMESTER	2. SEMESTER	3. SEMESTER	4. SEMESTER	5. SEMESTER	6. SEMESTER	7. SEMESTER	8. SEMESTER
UV-FAG 1	Basis 1	Basis 2		Basis 3		Basis 4		
UV-FAG 2		Basis 1	Basis 2	Basis 3				
UV-FAG 3						Basis 1	Basis 2	Basis 3
Spec.moduler			Specialise- ring		Specialise- ring			
ALM. DAN- NELSE (LG)	AD/KLM (8)	AD/KLM (2)						
PÆD. OG LÆ.FAGL (LG)	PL (8)	PL (2)	PL		PL (5)	PL (5)	PL	PL
VALGMODUL					Valg			
BACHELOR					DTE (5)	Bachelor (5)		Bachelor

Tabel 3: Struktur for læreruddannelsen på VIA Læreruddannelsen i Aarhus. Alle moduler er på 10 ECTS, medmindre andet er angivet i parentes (VIA University College, 2015b).

Af VIA UC Aarhus' studieordning fremgår det hvordan strukturen er fordelt i forhold til ECTS. På VIA UC Aarhus er ECTS pointene ligeligt fordelt på de 4 studieår uddannelsen varer. Det betyder, at arbejdsbelastningen for de studerende svarer til ca. 60 ECTS pr. år. I tabel 3 kan man se hvorledes de forskellige moduler er fordelt.

VIA UC Aarhus har tilrettelagt uddannelsen således, at den studerende vælger enten dansk eller matematik som sit 1. undervisningsfag. Disse to fag skal som minimum udbydes på første år sammen med faget Lærernes grundfaglighed (i tabel 3 anført som LG).

I det følgende vil vi kort beskrive, hvad de enkelte dele af uddannelsen går ud på.

Lærerens grundfaglighed (LG) består af to hovedområder, på den ene side *pædagogik & lærerfaglighed* (i tabel 3 anført som PL) og på den anden side *almen dannelse* (i tabel 3 anført som AD). Almen dannelse beskæftiger sig med "... lærerens almene kompetencer til at tage vare på elevens læring, udvikling, trivsel og dannelse" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015).

Arbejdet med lærerens grundfaglighed foregår i et samarbejde med undervisningsfag, praktik og professionsbachelorprojektet, og derfor har VIA UC Aarhus indført professionsteams, der

følger det enkelte hold af lærerstuderende. Professionsteamene består af undervisere fra LG og de undervisningsfag som de studerende har valgt. Teamet arbejder med professionsidentitet og lærerprofil og skal forsøge at skabe sammenhæng mellem LG, undervisningsfag og praktik (Andersen & Hansen, 2016). Man anser pædagogik som indlejret i hele uddannelsen og derfor optræder det ikke længere som et selvstændigt fag i uddannelsen ligesom psykologi og almen didaktik heller ikke gør det mere.

Lærerens Grundfaglighed dækker over tre forskellige perspektiver på undervisning og læring: elevperspektivet, lærerperspektivet og skoleperspektivet.

På VIA UC Aarhus udbydes alle folkeskolens undervisningsfag, hvis der er et tilstrækkeligt antal studerende til at oprette holdene. I undervisningsfagene står fagdidaktikken helt centralt, og det er målet, at de studerende skal tilegne sig kompetencer til at undervise i undervisningsfagene i folkeskolen. For at udvikle disse kompetencer lægges op til, at de studerende skal kunne argumentere for forholdet mellem fagets "hvad, hvorfor og hvordan" og derudover også begrunde valg af mål, indhold, undervisnings- og arbejdsformer samt evaluering i relation til elevens forudsætninger og potentialer (VIA University College, 2015b). I studieordningens modulbeskrivelser finder man beskrivelser af det konkrete indhold i og kriterier for gennemførelse af de enkelte undervisningsfag.

Praktikken udgør 3 perioder af uddannelsen. Læreruddannelsen VIA UC Aarhus har valgt at lægge praktikkerne på henholdsvis 1. 2. og 4. studieår med en varighed på 6 uger, der hver vægter 10 ECTS (VIA University College, 2015a). Praktikken foregår på almindelige folkeskoler, og praktiklærerne udgøres af de normalt ansatte folkeskolelærere, der som udgangspunkt har en praktiklæreruddannelse, men dette er ikke et krav.

Med reformen af læreruddannelsen 2012 er kravene til praktikperioderne skærpet. Det viser sig blandt andet ved, at den studerende nu skal bestå praktikken og til en mundtlig praktikprøve, der bedømmes efter 7-trinsskalaen. Den studerende skal af praktikskolen vurderes på sine pædagogiske og faglige evner til at undervise elever og opfylde de opstillede kompetencemål, men de studerende må ikke bedømmes ud fra om de vurderes egnede til at virke som lærer efter endt uddannelse (VIA University College, 2015b).

Kompetencemålene i alle 3 praktikperioder består af didaktisk kompetence, relationskompetence og klasseledelseskompetence. Lige som i de øvrige fag i uddannelsen er der for praktikperioderne opstillet færdigheds- og vidensmål inden for hvert af de tre nævnte kompetenceområder. Den studerende skal efter sidste praktikperiode være kompetent til at varetage skolens opgaver samt til på et empirisk grundlag at udvikle egen og andres praksis og samtidig kunne inkludere, evaluere og kommunikere med såvel enkelte elever som andre partnere, der har relation til skolen (VIA University College, 2015a). Praktikken skal være "... ryggraden i ud-

dannelsens progression” (Forligskredsen bag læreruddannelsen, 2012, s. 5) og bidrage til en større praksisforankring i professionsbachelorprojektet.

De studerende afslutter læreruddannelsen med professionsbachelorprojektet, der i alt vægter 20 ECTS. Som det fremgår af tabel 3, er selve den afsluttende opgave 10 ECTS, mens de øvrige 10 er fordelt på to moduler som forberedelse til bachelorprojektet (VIA University College, 2015b)

Foruden dette består læreruddannelsen også af en række andre, mindre moduler, fx basis- og specialiseringsmoduler, der giver den studerende mulighed for yderligere at specialisere sig inden for et bestemt område. Basis- og specialiseringsmodulerne kan knytte an til både Lærers grundfaglighed, undervisningsfag, praktikkerne og professionsbachelorprojektet og på denne måde kan de studerende løbene gennem uddannelsen vælge emner, der er relevante for deres lærerprofiler.

Vi har hermed deskriptivt præsenteret struktur og indhold i læreruddannelsen som helhed og specifikt for VIA UC Aarhus. Dette skulle gerne have givet et indblik i, hvordan den danske læreruddannelse er bygget op med struktur, indhold og organisering.

I næste afsnit vil vi redegøre for, hvordan optagelsesproceduren til dansk læreruddannelsen ser ud. Kravene til optagelse på læreruddannelsen er som tidligere nævnt øget med reformen i 2012 og tydeliggør meget godt det signal, man har ønsket at sende med reformen: det der ikke er alle, der kan blive optaget på uddannelsen. Dette skal gøre uddannelsen mere attraktiv og dermed mere motiverende for flere studerende.

3.2.3 Den danske læreruddannelses optagelsesprocedure

Den danske læreruddannelse har, som vi nævner i afsnit '2.1 Den nye danske læreruddannelse', i mange år kæmpet med et faldende ansøgstal og et højt frafald. Dette er et tegn på læreruddannelsens manglende attraktivitet, og at den ikke formår at motivere de studerende til at gennemføre uddannelsen. Derfor har reformen af læreruddannelsen ændret optagelseskravene til ansøgere med håbet om at man i højere grad dermed kun optager de dygtigste og mest motiverede studerende.

Vi vil i det følgende beskrive optagelsesproceduren for uddannelsen.

I Aftaleteksten fremgår det, at "Forligspartierne ønsker, at uddannelsen får større prestige og anerkendelse, sådan at den bliver attraktiv for flere dygtige unge. Partierne ønsker også, at det store frafald – især på uddannelsens første år – reduceres væsentligt." (Forligskredsen bag læreruddannelsen, 2012, s. 7). Derfor indførtes en ny model for adgang og optag. Den om-

handler en centralt fastlagt optagelseskvote på 7,0 (kvote 1), mens der for øvrige relevante ansøgere indføres optagelsessamtaler (kvote 2) (Forligskredsen bag læreruddannelsen, 2012). Kravet om 7,0 i adgangsgivende karaktergennemsnit er relativt højt og har til formål at tiltrække de fagligt dygtigste studerende til uddannelsen.

Målet med optagelsessamtalerne er, at ansøgere, der ikke lever op til dette krav, skal vurderes individuelt i forhold til studieegnethed og motivation for læreruddannelse og - professionsudøvelse. Optagelsessamtalerne skal sikre "... optag af kvalificerede og motiverede studerende" (Forligskredsen bag læreruddannelsen, 2012, s. 7).

Alle ansøgere med et gennemsnit på 7,0 eller derover bliver direkte optaget på uddannelsen og herefter fyldes de resterende pladser op med ansøgere gennem optagelsessamtalen. Hvis der er færre pladser end ansøgere via kvote 1, da får uddannelsen en karakterkvotient over 7,0 og ansøgere på kvote 2 optages ikke. En statistik over fordelingen af kvote 1 og 2 ansøgere viser, at der er ca. 50 % af hver gruppe med en lille overvægt af studerende på kvote 1 (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015b).

Professionshøjskolerne fastsætter selv indhold og omfang af optagelsessamtalerne, men Uddannelses- og Forskningsministeriet har udarbejdet en vejledning om disse optagelsessamtaler. Det fremgår heraf, at den studerende skal vurderes ud fra en samlet score, der fortæller om den studerendes egnethed til at beherske og gennemføre studiet. Her vurderes flere domæner bl.a. den studerendes motivation for at søge ind på studiet (Styrelsen for Videregående Uddannelser, 2015).

3.2.4 Opsamling på den danske læreruddannelse

Opsummerende om den danske læreruddannelse kan det siges, at der med reform 2012 lægges op til større autonomi for læreruddannelserne, der ikke længere reguleres af en lov, og dermed i større omfang end før, selv kan bestemme struktur, indhold og undervisningsformer – vel at mærke inden for rammerne af de nye kompetencemål. Reformen af læreruddannelsen har haft til hensigt at gøre uddannelsen mere attraktiv for flere dygtige og motiverede studerende, men det er alt for tidligt at sige om det er lykkedes. Samtidig er det også hensigten med reformen at uddannelsen skal opnå højere anseelse og prestige. Blandt andet derfor stilles der nu højere optagelseskra, og fagligheden skal være mere baseret på både evidens og praksis. Men om det så også lykkes må fremtiden vise. Lige nu (2017) tyder noget på, at uddannelsen er blevet mere eftertragtet (øget ansøgerantal) og professionens prestige på tilsvarende vis øget lidt, men der er lang vej igen, hvis man sammenligner med situationen i Finland.



Dansk lærerstuderende i praktik på Fyn. (Billedet er taget af Frans Ørsted Andersen)

3.3 Den finske læreruddannelse

Den danske Modsæt den indledningsvise beskrivelse af den danske læreruddannelse og lærerprofessionen, er der tale om et langt mere positivt billede i Finland. I Finland bliver det at undervise betragtet som "... a demanding profession that requires superior academic qualifications" (Sahlberg, 2015, s. 122). De færdiguddannede lærere forventer, at "... they will be given the full range of professional autonomy they need to practice what they have been educated to do: to plan, teach, diagnose, execute, and evaluate" (Sahlberg, 2015, s. 105).

Der er heller ikke megen ydre styring i jobbet som finsk folkeskolelærer, da der findes en generel tillid til, at lærerne er så godt uddannede, at der ikke er behov for kontrol, detailregulering og standardiserede tests – hvilket flere af de interviewede læreruddannede både på Åbo Universitet og Helsingfors Universitet understregede. Pasi Sahlberg har i denne forbindelse påpeget, at dette syn på lærerne er en vigtig årsag til, at den finske læreruddannelse er så attraktiv for mange.

I næste afsnit vil vi forsøge at tegne et billede af den finske læreruddannelses historie og regulering efter samme fremgangsmåde som da vi beskrev tilsvarende for den danske.



Skolebotanisk have tæt på Viks øveskole.

3.3.1 Den finske læreruddannelses historie og regulering

Finland blev først en selvstændig stat i 1917. Indtil da tilhørte landet på skift Sverige og Rusland. Der er fortsat ganske store svensk- og russisktalende minoriteter i landet, begge udgør cirka 5 procent af befolkningen, men hvor den svenske befolkningsdel langsomt bliver forholdsvis mindre, vokser den russiske tilsvarende 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 både Sverige og Finland, ligesom Danmark, medlemmer 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 fall* (Kornhall 2013). Det handler blandt andet om kommunaliseringen og senest privatiseringen af skoleområdet i Sverige, om udhulingen af lærernes anseelse og om en udbredt decentralisering, der har betydet øget ulighed. Men i Sverige (og i øvrigt også i Norge) – har man som konsekvens heraf og efter finsk forbillede taget skridt i retning af at gøre læreruddannelsen til en 5 årig kandidatuddannelse.

I Sverige er de, som Per Kornhall udtrykker det, gået fra "... en skola för alla till en skolmarknad för de starka" (Kornhall 2012). Det bekræfter finnerne i, at de har fat i den lange ende, når man ser på udviklingen af folkeskolen. I Finland finder vi nemlig præcist de modsatte skoletendenser: Der er stort set ingen privatskoler, lærernes anseelse er i top, og skolen er en klar lighedsskabende faktor i samfundet. Hvilket kan være en del af forklaringen på at den finske læreruddannelse ikke har gennemgået egentlige reformer siden 1970'erne, hvor uddannelsen blev flyttet "... from the teacher-training colleges and small-town 'teacher preparation seminaries' to the brand-new university faculties of education" (Simola, 2005, s. 461).

Ønsket var dengang netop at styrke lærerens status gennem et niveauløft af uddannelsen, således at lærere blev kandidater på samme vis som eksempelvis præster, farmaceuter, ingeniører og læger. I 1971 blev Teacher Education Act udformet, hvilken medførte en større reform af læreruddannelsen i Finland. Som et resultat af denne ændring fusionerede lærerseminarierne med universiteterne og skabte de pædagogiske institutter, der i dag udgør grundstenen for læreruddannelsen i Finland (Ørsted Andersen, 2015).

Den finske læreruddannelse konstituerede sig således som en universitetsuddannelse med forskningstilknytning, som siden har sikret et højt fagligt niveau og høj status og anerkendelse i samfundet. Den finske læreruddannelse har med andre ord ikke gennemgået egentlige reformer siden 1979, hvor uddannelsen blev til en kandidatgrad, uanset om uddannelsen var rettet mod indskoling eller udskoling (Petersen, Rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser, 2010). Det er i denne henseende at den finske læreruddannelse (som nævnt allerede i afsnit '2.0 Finland som forbillede') adskiller sig fra den danske, som det også kan ses i nedestående tabel 4, der viser årstal for reformer af læreruddannelsen i de enkelte nordiske lande (Nordisk Ministerråd & Nordisk Råd, 2009).

Land	60'erne	70'erne	80'erne	90'erne	00'erne
Danmark	1966			1991 1997	(2001) 2006 2012
Sverige	1965	1978	1988		2001 (2010) 2011
Island		1971 1978	1988	1993	(2006-2007) 2008 2011
Norge		1973		1994 1999	2003 2010 2017
Finland		1974 1979			(2005) 2016

Tabel 4: Oversigt over læreruddannelsesreformer i de nordiske lande (inspireret af Petersen, 2010). De nordiske landes tilpasning til Bologna-processen er markeret med parenteser. I Norge er al læreruddannelse fra 2017 på kandidatniveau.

3.3.2 Den finske læreruddannelses struktur

Læreruddannelsen i Finland er en kandidatuddannelse, svarende til 300 ECTS. Det tager altså fem år at blive lærer i den finske folkeskole og uddannelsen er som konsekvens heraf universitetsbaseret (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006).

Det er i forbindelse med placeringen på universitet, at den kan beskrives inden for rammerne af den såkaldte asymmetriske matrix model. Denne model kræver at der på uddannelsesstedet findes rige muligheder for mange forskellige løsninger (Hansén & Forsman, 2009). Det betyder, at en del af læreruddannelsen er lokaliseret i en separat enhed på universitetet (det pædagogiske institut), mens nogle fag er placeret i andre afdelinger sammen med fag fra andre enheder. Det er her, vi finder asymmetrien: hvor det faglige og professionsmæssige ansvar i enhedsmodellen ligger ét eneste sted, nemlig på professionshøjskolerne, er en del af det faglige ansvar i den asymmetriske matrix model lokaliseret ude i nogle andre enheder (Hansén & Forsman, 2009). Disse andre enheder beskæftiger sig med et givent emneområde, for eksempel fag som historie og biologi, og har ikke samme ansvar over for professionsindretningen som i enhedsmodellen, da fokus i disse enheder netop ligger på det faglige (NOKUT, 2006).

Denne model åbner således op for at læreruddannelsen kan benytte sig af de faglige og akademiske kompetencer, som allerede findes inden for et givent fag og/eller emne på et højt niveau (Hansén & Forsman, 2009). Med denne mulighed følger dog også en risiko for fragmentering af læreruddannelsen, da uddannelsen spredes ud på forskellige enheder og læreridentiteten dermed også spredes. Omvendt øges selvværd og fleksibilitet hos de lærerstuderende, der opnår kompetencer, der gør at de har flere og lettere videreuddannelsesmuligheder, fx som gymnasielærer, end de danske lærerstuderende.

Denne model kendetegner imidlertid kun delvist den finske læreruddannelse, da den kan karakteriseres som tilhørende både enhedsmodellen og den asymmetriske matrix model (Hansén & Forsman, 2009). Dette skyldes, at uddannelsen overordnet kan beskrives ved, at den kvalificerer den studerende som lærer i folkeskolen på to forskellige måder. Den generelle struktur i læreruddannelsen er bygget op omkring valget af et hovedfag, hvilket består af 120-150 ECTS, og det er valget af dette hovedfag, som får betydning for læreruddannelsens overordnede retning, en retning som kvalificerer til forskellige dele af det finske uddannelsessystem.

Vælges hovedfaget pædagogik, kvalificeres den studerende til klasselærer, hvilken er rettet mod undervisning i indskolingen og mellemtrinnet, altså klassetrinnene 1-6 (Nordisk Ministerråd & Nordisk Råd, 2009). Denne uddannelsesretning kaldes da også "klasselæreruddannelsen". Da de fleste institutter og fakulteter, hvor faget pædagogik er placeret, har deres oprindelse som tidligere læreruddannelsesinstitutioner og dermed bærer seminarietraditionen, står disse fakulteter oftest som stærke og selvstændige enheder – hvorfor klasselæreruddannelsen kan beskrives ved enhedsmodellen.

Vælges i stedet et undervisningsfag som hovedfag (som den danske cand.mag-model), kvalificeres den studerende til faglærer, hvilken er rettet mod undervisning i udskolingen, altså klassetrinnene 7-9, men også undervisning på de gymnasiale uddannelser og niveauer (Nordisk Ministerråd & Nordisk Råd, 2009). I denne retning står selve undervisningsfaget centralt, og dermed bliver det andre fakulteter på universitet, som kommer ind over undervisningen af den studerende.

Hermed fremstår klasselæreruddannelsen mere decentraliseret og dermed tættere forbundet med den asymmetriske matrixmodel (Hansén, Forsman, Aspfors, Bendtsen, 2012). At klasselæreruddannelsen i denne forbindelse ikke beskrives ved matrix modellen, hvilken ellers også er kendetegnet ved, at uddannelsens forskellige kurser og aktiviteter er placeret på forskellige emnespecifikke enheder, skyldes det obligatoriske element kaldet 'Pædagogiske studier for lærere' (Hansén et al., 2012). Dette element (svarende til 60 ECTS) har en lignende struktur i alle læreruddannelsesprogrammer på tværs af alle universiteter (Hansén et al., 2012). Enheden indeholder kurser i uddannelse, didaktik og fagdidaktik, herunder også praktik (ca. 20

ECTS) – så selv om elementet er specialiseret til de forskellige læreruddannelser, indeholder det et tilstrækkeligt antal fælles dele, til at gøre det udskifteligt mellem programmerne (Hansén et al., 2012). Dette sikrer, at læreruddannelsen, som i matrix modellen, ikke reduceres til et administrativt center, som kun koordinerer forskellige kurser og aktiviteter på tværs af de forskellige emnespecifikke enheder på universitet (Hansén et al., 2012). Der findes således, på trods af specialiseringen, seks elementer, som går på tværs af læreruddannelsens to retninger (klasselæreruddannelsen og faglæreruddannelsen):

1. **Undervisningsfagene, der** er dem, der undervises i, i folkeskolen og på de gymnasiale niveauer. Faget **pædagogik** hører også hjemme her, selv om det ikke er et fag i skolen.
2. **Forskning og forskningsmetode.** Dette element skal den studerende arbejde med og anvende i forbindelse med sine bachelor- og kandidat afhandlinger.
3. **Pædagogiske grundstudier, der** inkluderer praktik (omkring 20).
4. **Kommunikation, sprog og ICT** (Information and Communications Technology).
5. **Den personlige studieplan**, der skal hjælpe de studerende med at udarbejde en effektiv plan, der matcher deres specifikke mål og ønsker i forbindelse med den karriere, de søger.
6. **En række valgfrie forløb**, der dækker over forskellige kurser, hvorigennem studerende har mulighed for at profilere deres uddannelse, interesser og kvalifikationer.

Vi har efterfølgende søgt at opsummere indholdselementerne i de to finske læreruddannelsesmodeller, hhv. klasse- og faglæreruddannelse i tabel 5 og tabel 6, for at skabe et overblik. Selvom førnævnte seks elementer er at finde på tværs af læreruddannelsesstrukturen i Finland, vil man ved hvert universitet finde specielle uddannelsesprofiler, da opbygningen netop giver mulighed for fleksibilitet inden for de generelle rammer (Niemi og Jakku-Sihvonen, 2006). Universiteterne har således ret til at udvikle deres egne løsninger, nuancer og organiseringer af læreruddannelsen.

I tråd hermed, findes der ikke i Finland en lov, bekendtgørelse eller forordning, som detaljeret beskriver læreruddannelsens indhold og mål – sådan som det er tilfældet med den danske læreruddannelse.

	Bachelorgrad 180 ECTS	Kandidatgrad 120 ECTS	Total 300 ECTS
Hovedfag: Pædagogik	35 ECTS	45 ECTS	80 ECTS
- Forskningsmetoder	(bachelor-	(specialet; 20-	
- Videnskabelig skrivning	opgaven; 6-10	40 ECTS)	
- Valgfrie studier	ECTS)		
Klasselæreruddannelsens pædagogiske grund-	25 ECTS	35 ECTS	60 ECTS
studier (del af hovedemnet pædagogik)	(praktik 5	(minimum 15	
- Grundlæggende undervisningsmetoder og	ECTS)	ECTS praktik)	
evaluering.			
- Støtte til forskellige typer af elever.			
- Seneste forskningsresultater og forsknings-			
metoder i undervisning og læring.			
- Samarbejde med forskellige typer af foræl-			
dre og interessenter.			
Undervisningsfag for klasselærere	60 ECTS		60 ECTS
Akademiske studier i forskellige discipliner:			
Et bifag	25 ECTS	0-35 ECTS	25-60 ECTS
Sprog og kommunikation, som indeholder ICT	35 ECTS	5-40 ECTS	40-75 ECTS
Faglig praksis			
Den personlige studieplan			
Valgfrie studier			

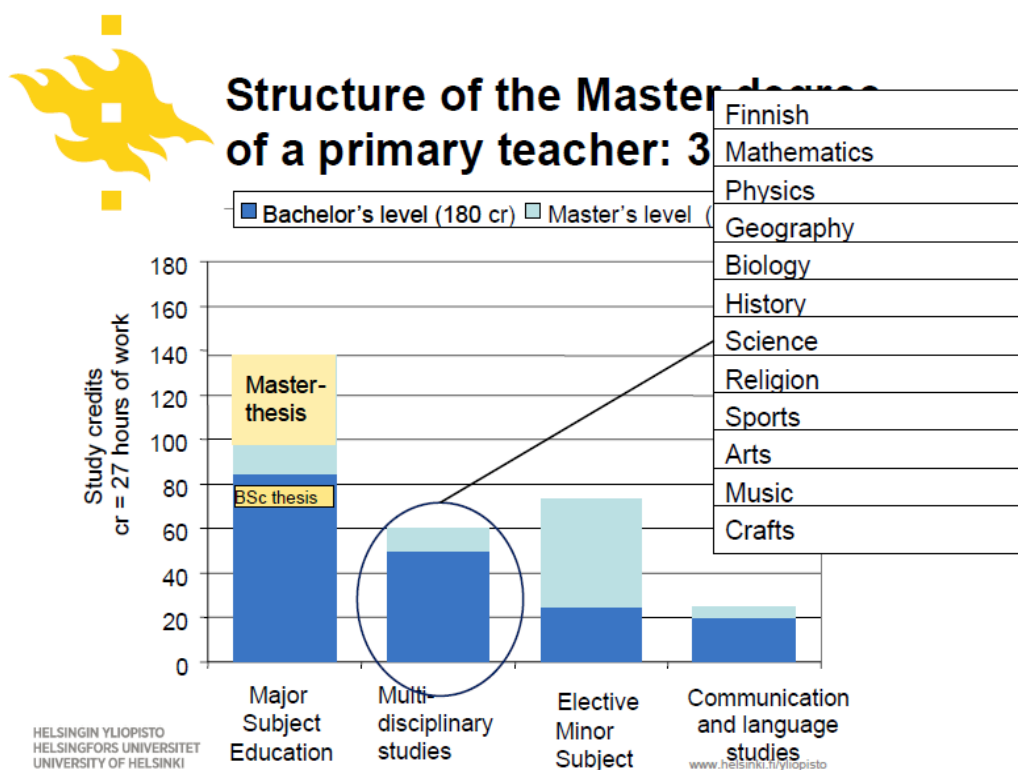
Tabel 5 Oversigt over det generelle klasselæreruddannelsesprogram i Finland.

	Bachelorgrad 180 ECTS	Kandidatgrad 120 ECTS	Total 300 ECTS
Hovedfag: Akademisk undervisningsfag	60 ECTS	60-90 ECTS	120-150 ECTS
- Forskningsmetoder	(bachelor-	(specialet, 20-	
- Videnskabelig skrivning	opgaven, 6-10	40 ECTS)	
- Valgfrie studier	ECTS)		
Faglæreruddannelsens pædagogiske grundstudier	25-30 ECTS	30-35 ECTS	60 ECTS
- Grundlæggende undervisningsmetoder og evaluering.	(praktik 5	(minimum 15	
- Støtte til forskellige typer af elever.	ECTS)	ECTS praktik)	
- Seneste forskningsresultater og forskningsmetoder i undervisning og læring.			
- Samarbejde med forskellige typer af forældre og interessenter.			
Akademiske studier i forskellige discipliner:			
1-2 bifag	25-60 ECTS	0-30 ECTS	25-90 ECTS
Sprog og kommunikation, som indeholder ICT	35 ECTS	0-30 ECTS	35-70 ECTS
Faglig praksis			
Den personlige studieplan			
Valgfrie studier			

Tabel 6: Oversigt over den generelle faglæreruddannelse i Finland.

3.3.2.1 Læreruddannelsen på Helsingfors Universitet

Vi vil efter denne gennemgang af de generelle programmer for hhv klasse- og faglæreruddannelserne i Finland, se nærmere på, hvordan udbuddet af undervisningsfag og aktiviteter i øvrigt helt konkret kan struktureres ved at undersøge studieordningen for læreruddannelsen på Helsinki Universitet, hvor begge programmer udbydes.

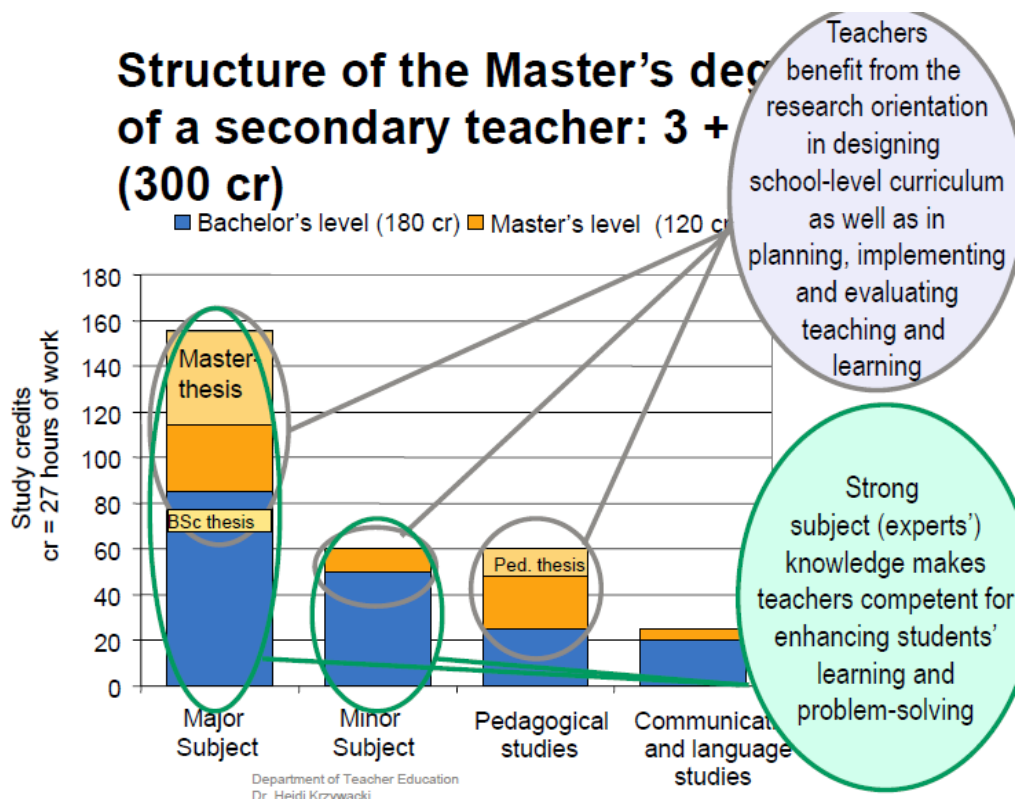


Figur 1. Struktur og indhold samt ECTS for klasselæreruddannelsen på Helsingfors Universitet. Kilde: (Krzywacki, 2015).

I figur 1 ses fag og ECTS fordelingen på klasselæreruddannelsen i Helsingfors. Heraf fremgår det, at hovedfaget "Education" (pædagogik) er det klart største fag på klasselæreruddannelsen med 140 ECTS inklusiv bacheloropgaven på 10 ECTS. Næste niveau er undervisningsfagene i skolen ("multidisciplinary studies"), der samlet udgør 60 ECTS. Herudover er der en række valgmuligheder for yderligere at specialisere sig i forskellige projekter og emner ("elective minor subjects"), der er pædagogisk eller sociokulturelt orienteret (75 ECTS). Endelig er der "sprog og kommunikationsstudier", der udgør 25 ECTS fordelt på bachelor- og kandidatdelen.

I figur 2 ses fag- og ECTS fordelingen på faglæreruddannelsen ("cand.mag") på Helsingfors Universitet. Heraf fremgår det, at det er det valgte undervisningsfag, der klart fylder mest på uddannelsen med 155 ECTS herunder 40 ECTS til kandidatspecialet og 10 ECTS til bachelorprojektet. Dertil er det valgte valgfag på 60 ECTS og 60 ECTS til pædagogik. Endelig er der kommu-

nikationsstudierne, der lige som i klasselæreruddannelsen fylder 25 ECTS. Den store vægtning af enkelte fag gør, at den studerende får ekspertviden i netop det fag. Uddannelsen til faglærer giver den færdiguddannede lærer kompetencer til at kunne planlægge, implementere, evaluere og udvikle undervisning i netop et specifikt fag, mens klasselæreruddannelsen giver samme kompetencer generelt i forhold til alle grundskolens fag (Krzywacki, 2015).



Figur 2: Struktur og indhold for faglæreruddannelsen i Helsingfors (Krzywacki, 2015)

Praktikperioderne i den finske læreruddannelse foregår på de såkaldte øveskoler. Uddannelsen søger at koble teorien med praksis og deri spiller praktikerne i uddannelsesforløbet en væsentlig rolle. Øveskolen, der er tilknyttet læreruddannelsen på Helsinki Universitet, hedder Viks. Viks fungerer samtidig som en almindelig distriktsskole i Helsinki Kommune, men 'ejes' af universiteterne. Lærerne på øveskolerne står for praktikken men kan også være vejledere for de studerende i en række sammenhænge (fx i forhold til faglige opgaver og ved bachelor- og kandidatprojekterne). De kan desuden varetage visse elementer af undervisningen i de øvrige fag og moduler på læreruddannelsen. Øveskolelærerne er universitetsansatte (som adjunkt/lektor) og udover deres vigtige rolle som folkeskolelærere og læreruddannere er de engagerede i pædagogisk udviklingsarbejde og forskning samt i efter- og videreuddannelse af lærerne.

En stor del af lærerne på disse øveskoler har – eller er i gang med – ph.d. i fagdidaktik inden for grundskolens fag (Ørsted Andersen, 2016). Øveskolelærernes uddannelsesniveau samt deres ansættelse hos Helsinki Universitet og i skolen på samme tid gør, at de i særlig grad er i stand til at forene den teori de lærerstuderende præsenteres for på universitetet med den praksis de møder på skolerne.

3.3.3 Den finske læreruddannelses optagelsesprocedure

Den finske optagelsesprocedure til læreruddannelsen er en grundig og omfangsrig proces. Hvert år er der langt flere ansøgere end pladser på uddannelsen. I 2014 var det kun ca. hver 10. ansøger, der blev optaget på uddannelsen, og mange må søge flere gange før det lykkes (Sahlberg, 2015). Der var tilsvarende tal i 2015, 2016 og 2017.

Optagelsesproceduren til læreruddannelsen sker i to faser. Første fase er en skriftlig prøve, der afholdes på landsplan på alle universiteternes læreruddannelser. Anden fase er struktureret forskelligt fra universitet til universitet, men har til formål at teste ansøgerens personlighed, viden og overordnede evner til at blive lærer. Første fase giver alle ansøgere lige muligheder for at gå videre til anden fase – ingen bliver alene udvalgt på baggrund af karakterer, uddannelse eller erfaringer. Udvælgelsen til anden runde sker udelukkende på baggrund af den skriftlige præstation i første runde. Anden runde er en personlig vurdering af ansøgerens forudsætninger for at blive lærer. Ansøgerne bliver blandt andet testet for deres evner til at samarbejde og planlægge. Derudover skal de til individuelle interviews, hvor de blandt andet bliver spurgt om deres motivation for at læse til lærere. Endelig vælges ansøgerne ud fra en vurdering af præstationen i fase 1 og 2, samt ansøgerens studentereksamen, såvel som anden relevant erhvervserfaring tælles med i vurderingen (Sahlberg, 2015). Denne omfattende optagelsesprocedure viser en grundighed i optaget af netop de ansøgere, der viser sig allerbedst egnede både som lærere og som er i stand til at gennemføre studiet. Derfor er der også ganske få studerende, der ikke gennemfører eller dropper ud af studiet før tid (Sahlberg, 2015).

Den grundige optagelsesprocedure er med til at gøre uddannelsen konkurrencedygtig med andre populære uddannelser, som læger, arkitekter og advokater. Sahlberg (2015) mener, at dette og uddannelsens høje faglige niveau er en af grundene til at den finske læreruddannelse er så attraktiv for mange.

3.3.4 Opsamling på den finske læreruddannelse

Det samlede billede af den finske læreruddannelse viser en meget populær og attraktiv uddannelse, der nyder stor anerkendelse i samfundet.

Vi har peget på forskellige forhold, der gør sig gældende i forhold til uddannelsens store popularitet. Først og fremmest handler det om, at læreruddannelsen er en 5-årig kandidatuddannelse placeret på universiteterne og baseret på forskning, hvilket er med til at give uddannelsen høj status i samfundet. Læreruddannelsen har haft stor autonomi siden den for over 30 år siden blev til en kandidatuddannelse og har dermed nydt stor anerkendelse for sin faglighed – en anerkendelse der også følger lærerprofessionen.

Den finske læreruddannelse er også meget rost og anerkendt af andre lande og betegnes som eksemplarisk for uddannelse. Dette har vi vist gennem nedslag i læreruddannelsen på Helsingfors og Åbo Universiteter, hvor det kan bemærkes, at pædagogiske fag og forskning har en central og omfattende rolle i uddannelsen. Desuden er øveskolernes særlige rolle, ikke bare i praktikken men i hele læreruddannelsen, i særlig grad med til at forene teori og praksis og på denne måde skabe større sammenhæng i uddannelsen. Uddannelsen har et højt fagligt niveau og derfor er det kun de allermest egnede, der optages på uddannelsen. Optaget sker ikke blot på baggrund af karakterer fra gymnasiet, men gennem en grundig optagelse med fx optagelsessamtaler og -prøver, hvor ansøgerens samlede kvalifikationer for at blive lærer vurderes.

3.4 Væsentlige forskelle mellem dansk og finsk læreruddannelse

Nedestående skematiske oversigt opsummerer besvarelsen af rapportens andet overordnede spørgsmål om forskelle på dansk og finsk læreruddannelse.

Skemaet er baseret på kapitlets komparative gennemgang og analyse af den danske og finske læreruddannelse. Oversigten er suppleret med forfatterens analyser af love, bekendtgørelser, studieordninger, indholdsbeskrivelser samt øvrigt materiale der anses som nødvendigt, for at belyse de væsentlige forskelle mellem den danske og finske læreruddannelse:

Læreruddannelsen i...	Danmark	Finland
Kvalificering	Læreruddannelsen kvalificerer den lærerstuderende til undervisning i sine linjefag i grundskolen, 0. – 10. klassetrin.	Klasselæreruddannelsen kvalificerer den lærerstuderende til undervisning i 1. – 6. kl. Faglæreruddannelsen kvalificerer den lærerstuderende til undervisning i bestemte fag på 7. – 9. klassetrin og på gymnasiet.
Længde	Læreruddannelsen er en 4-årig professionsbachelor placeret på en professionshøjskole (240 ECTS-points).	Læreruddannelsen er en 5-årig kandidatuddannelse placeret på universitet svarende til i alt 300 ECTS-point.
Indhold	<p>Fordelingen af indholdet (240 ECTS):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Undervisningsfag: 120-140 - Lærerens grundfaglighed: 60-80 - Praktik: 30 - Bachelorprojekt: 10-20 <p>For undervisningen på læreruddannelsen findes detaljerede kompetencemål som betoner de studerendes udbytte af undervisningen, det vil sige deres læringsudbytte, og interessen samler sig om det, de studerende ved afslutningen af et undervisningsforløb forventes at kunne.</p>	<p>Fordelingen på kl.lærerudd. (300 ECTS):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pædagogik: 80 - Klasselæreruddannelses pædagogiske grundstudier: 60 - Undervisningsfag: 60 - Studier i forskellige discipliner: <ul style="list-style-type: none"> o Et bifag: 25-60 o Kommunikation, sprog og ICT, den personlige studieplan samt valgfire studier: 40-75 <p>Fordelingen på faglærerudd. (300 ECTS):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Akademisk undervisningsfag: 120-150 - Faglæreruddannelses pædagogiske grundstudier: 60 - Studier i forskellige discipliner: <ul style="list-style-type: none"> o 1-2 bifag: 25-90 o Kommunikation, sprog og ICT, den personlige studieplan samt valgfire studier: 35-70
Reguleringsgrundlag	<p>Den generelle lov om professionsbacheloruddannelser og "Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen".</p> <p>Den enkelte læreruddannelse skal i den institutionelle del af studieordningen fastsætte regler og uddannelsesdidaktiske principper for uddannelsen på uddannelsesstedet.</p> <p>For undervisningen på læreruddannelsen findes detaljerede kompetencemål som betoner de studerendes udbytte</p>	<p>Den finske læreruddannelse er reguleret ved Universitetsloven. Den enkelte læreruddannelse udformer selv et curriculum tilpasset til mulighederne på det enkelte universitet.</p> <p>Universiteterne er frie til at finde deres egne løsninger og organiseringer af læreruddannelsen, og der findes heller ikke en lov, bekendtgørelse eller forordning, som detaljeret beskriver læreruddannelsens indhold og mål.</p>

	af undervisningen, det vil sige deres læringsudbytte, og interessen samler sig om det, de studerende ved afslutningen af et undervisningsforløb forventes at kunne.	
Praktik	Praktikskolerne er almindelige folkeskoler og praktiklærerne har ofte ingen særlige (formelle) kvalifikationer i forhold til at vejlede og uddanne lærerstuderende.	Praktikperioderne foregår på særlige øveskoler, der er tilknyttet universiteterne, og det er ikke ualmindeligt at praktiklærerne har en ph.d. ud over kandidatuddannelsen som lærer. Praktiklærerne er i forlængelse heraf ofte involverede i praksisrettede forskningsaktiviteter ved siden af deres undervisning og vejledning af studerende.
Optag	Alle ansøgere med et karaktergennemsnit på 7,0 eller derover fra den adgangsgivende eksamen bliver optaget direkte. Der afholdes optagelses-samtaler for ansøgere med et karaktergennemsnit på under 7,0.	Alle ansøgere skal gennem både en skriftlig og en mundtlig optagelsesprøve og under hver 10. ansøger kommer ind på uddannelsen.
Formål	Det er formålet, at de studerende opnår undervisningskompetence til at undervise i folkeskolen. Uddannelsen giver i et vist omfang adgang til videreuddannelse på pædagogiske kandidatuddannelser, men ønskes videreuddannelse i fx linjefag starter man forfra på bachelorniveau på universiteterne.	Det er formålet, at de studerende skal uddannes til at udvikle egne pædagogiske teorier og praksis. Uddannelsen giver let adgang til videregående studier på universitetet og til at søge om ph.d. uddannelse.
Formål	Det er formålet, at de studerende opnår undervisningskompetence til at undervise i folkeskolen. Uddannelsen giver i et vist omfang adgang til videreuddannelse på pædagogiske kandidatuddannelser, men ønskes videreuddannelse i fx linjefag starter man forfra på bachelorniveau på universiteterne.	Det er formålet, at de studerende skal uddannes til at udvikle egne pædagogiske teorier og praksis. Uddannelsen giver let adgang til videregående studier på universitetet og til at søge om ph.d. uddannelse.

Tabel 7: Oversigt over væsentlige forskelle mellem dansk og finsk læreruddannelse

4.0 Læreruddannelsens placering og dens betydning. Bachelor fra en professionshøjskole eller kandidat på universitetet?

Dette kapitel vil behandle første underspørgsmål (2.1) til rapportens andet forskningsspørgsmål, der handler om den betydning, placeringen af læreruddannelsen (i uddannelsessystemet) spiller for uddannelsen og lærerprofessionen. Dette kapitel er baseret på en analyse af den danske og finske læreruddannelses struktur samt på interviewundersøgelser med lærerstuderende.

4.1 Læreruddannelsens tre elementer

Strukturelt set kan man beskrive læreruddannelse som bestående af minimum tre elementer, der kan kombineres og vægtes på forskellige måder (Hansén & Forsman, 2009).

1. Det første af disse elementer er *selve undervisningsfagene* – læreruddannelsen må selvfølgelig indeholde de fag, en lærer forventes at beherske og kunne undervise i (Hansén & Forsman, 2009).
2. Det andet element handler om den praksis, som uddannelsen uddanner til, det vil sige, at uddannelsen indeholder *en konkret professionsfaglighed*, som ligger udenfor fagene som sådan, men samtidig også indeholder disse fag, dvs et praktisk element. Dette praktiske element beskæftiger sig med lærerens opgaver og ansvar, planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling af undervisning samtidig med, at læreren har øje for elevens sociale udvikling og samarbejde med forskellige parter (Hansén & Forsman, 2009).
3. Dette bringer os til det tredje element, *pædagogikken* som omhandler det samlede billede af opdragelsen, uddannelsen og undervisningen, herunder dannelsen (Hansén & Forsman, 2009).

Der er tale om et samspil mellem disse elementer, og læreruddannelsen kan derfor ses som et konglomerat: en blanding af nogle forskellige uensartede, men forbundne, elementer, som alt efter kombination og vægtning får forskellige betydninger for selve struktureringen af uddannelsen.

4.1.1 Læreruddannelsens organiserende tema

Den amerikanske professor Edmund Coen Short ser struktureringen af en læreruddannelse som tæt forbundet til uddannelsens indholdsbeskrivelser og læseplaner ("curriculum"), hvilket han uddyber således i forbindelse med omtale af reformering:

"Whatever [...] is restructured in teacher education - length, organization, governance, certification, accreditation, goals, recruitment, faculty, standards – everything comes together in the curriculum" (1987, s. 2).

Når man interesserer sig for den finske læreruddannelse i et dansk perspektiv, vil læseplaner og indholdsbeskrivelser (curriculum) således være et godt udgangspunkt. Short fremhæver ét centralt element som kernen:

"The key decision in creating a curriculum [...] is the choice of a unifying concept, metaphor, principle, or theme" (Short, 1987, s. 8).

Der er med andre ord tale om *et organiserende tema*, som gennemsyrrer hele uddannelsen og alle de fag og moduler den lærerstudierende tager: "... the key idea that turns a collection of courses into a coherent program" (Galluzzo & Pankratz, 1990).

Men hvilke temaer kan komme på tale? Ja, temaet kan fx være inspireret af en given uddannelsesfilosofi som for eksempel progressivisme og konstruktivisme, Deweys demokratiske dannelse eller afspejle forskningsperspektiver (Galluzzo & Pankratz, 1990). Afgørende er det, at det organiserende tema er det, der binder uddannelsens forskellige elementer sammen, hvorfor vi i de kommende afsnit har søgt at identificere dette tema i den danske og den finske læreruddannelse ved at se nærmere på uddannelsernes indholdsbeskrivelser og læseplaner.

I den forbindelse kommer vi også ind på de tidligere behandlede emner, "uddannelsernes historie og regulering samt optagelsesgrundlag" for at sætte indholdsbeskrivelserne ind i en større sammenhæng.

4.1.1.1 Den danske læreruddannelses organiserende tema

Som nævnt i afsnit '3.2.2.1 Læreruddannelsen på VIA University College Aarhus', er undervisningen i læreruddannelsens forskellige fag centeret omkring forskellige kompetenceområder (se tabel 2) med selvstændige kompetencemål, hvori der afholdes prøve. Fokus i den danske læreruddannelse er således rettet mod resultatet; mod "... hvad den færdiguddannede lærer kan – og ikke, hvad han/hun har været igennem..." (Uddannelsesministeriet, 2012).

Læreruddannelsens målbeskrivelser, eller kompetencemål som de kaldes, er fastsat af uddannelsesministeren i samarbejde med undervisningsministeren og med inddragelse af relevante

aktører (Uddannelsesministeriet, 2012). Det fremstår tydeligt, at det klassiske billede af læreren som autonom og selvstyrende i forbindelse med undervisningen er trængt i baggrunden. Lærerne er netop, i forlængelse af de detaljerede målbeskrivelser, både i folkeskolen og under uddannelsen, i stigende grad underlagt kontrol – hvilket den centralt fastsatte optagelseskvotient på 7,0 også er et eksempel på.

Det fokus på kompetencer som både læreruddannelsens- og folkeskolens fagmål er opbygget omkring, sikrer ifølge den reformtekst, som fulgte læreruddannelsesreformen, en "... en-til-en sammenhæng mellem folkeskolens fag og de fag, som de lærerstuderende kan opnå undervisningskompetence i".

Professor Jens Rasmussen udtrykker dette som 'standarder': "I takt med indførelsen af standardbaserede læreplaner, hvor standarder eller mål formuleres i kompetencebestemmelser, er interessen for, hvordan de ønskede mål bedst eller med størst sikkerhed nås, øget. Det har genaktualiseret den didaktiske interesse for undervisningsmetoder" (Rasmussen, 2011, s. 101).

Førhen var disse undervisningsmetoder for den professionelle lærer knyttet an til intentionalitet, normativitet og "... holdningsprægede, ofte ideologisk begrundede præferencer" (Rasmussen, 2011). Denne genaktualiserede interesse for didaktiske undervisningsmetoder, Rasmussen her nævner, kommer tydeligt til udtryk i før nævnte reformtekst. Heri fokuseres der netop på, at "Læreruddannelsen skal hvile på den nyeste, evidensbaserede viden om, hvad der virker i folkeskolen" – hvorfor '*evidensbaseret*' kunne beskrives som den danske læreruddannelses organiserende tema.

At vi imidlertid skriver, at '*evidensbaseret*' kunne være det organiserende tema skyldes, at man i reformteksten til læreruddannelsen også skriver at, almen dannelse skal "... gennemsyre hele uddannelsen, således at kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab indgår i lærernes grundfaglighed..." (Uddannelsesministeriet, 2012, s. 1). 'Almen dannelse' kunne med andre ord også fremstå som den danske læreruddannelses organiserende tema. Det hævdes, at temaet 'almen dannelse' står i en slags modsætning til temaet 'den evidensbaserede læreruddannelse', men Jens Rasmussen har selv mange gange slået fast, at det ikke er tilfældet (Olson, 2012).

Vi mener derfor, at man godt kan sige, at både '*evidensbaseret*' og '*almen dannelse*', er den danske læreruddannelses organiserende temaer om end dette er omdiskuteret.

4.1.1.2 Den finske læreruddannelses organiserende tema

Den finske læreruddannelses organiserende tema fremstår, modsat det danske, klart og tydeligt i samtlige dokumenter, vi har læst omkring uddannelsen som 'den forskningsbaserede

læreruddannelse' (for eksempel Kansanen, 2003; Sahlberg, 2011; Jyrhämä & Maaranen, 2012; Aspfors, Hansén & Ray, 2014; Tirri, 2014).

Som vi skrev i afsnit '3.3.2 Den finske læreruddannelses struktur' og som man kan se i tabel 5 og 6, er forskningsstudier centrale for det finske læreruddannelsesprogram. Vi vil hævde, at "forskningsstudier" dermed bliver det tema, som binder alle elementer sammen i et sammenhængende læreruddannelsesprogram.

For at kunne udvikle den forskningsbaserede tilgang til lærerprofessionen, bliver de studerende mødt med en kontinuerlig interaktion af forskning og praksis fra begyndelsen til slutningen af uddannelsesprogrammet (Westbury, Hansén, Kansanen & Björkvist, 2005). Det finske læreruddannelsesprogram er således bygget op omkring "The idea of a spiral curriculum ... with the core courses vertically integrated, and research methods courses integrated with other courses at every point in the programme. Thus research, theory, and practice are fused – with the idea of research-based thinking as the connecting glue" (Westbury et al., 2005, s. 477).

Med identifikationen af 'forskningsbaseret' og tilhørende 'forskningsstudier' som den finske læreruddannelses organiserende tema, må vi imidlertid understrege, at der med dette tema ikke udelukkende fokuseres på forskningsresultater eller evidens, men at der netop lægges vægt på den fusion af forskningsmetode, teori og praksis, som det fremhæves i citatet ovenfor. "Den reflekterede didaktik", der forsker i samarbejde med kollegerne forsker i egen praksis" kunne man sige.

4.2 Den professionelle lærer

Som nævnt i indledningen ser Finland ud til at besidde de lærere, Danmark med den seneste reform af læreruddannelsen ønsker sig og drømmer om, nemlig: professionelle lærere, som nyder respekt omkring deres arbejde. Forståelsen af læreren som professionel og den respekt, som følger med denne forståelse er i Finland tæt forbundet med begrebet tillid. Begrebet tillid er også kommet på dagsordenen i Danmark, hvor det tredje af tre nationale mål netop sætter fokus på, at tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes gennem en respekt for lærernes professionelle arbejde (Undervisningsministeriet, 2013).

Ifølge en af læreruddannerne på Åbo Akademi er et konkret eksempel på tilliden til de finske folkeskolelærere fraværet af ministerielle test i folkeskolen. Det betyder ikke, at den finske skole er testfri, tværtimod, der er masser af faglige test, men de er læremiddel baserede og tages af læreren, som led i hverdagens undervisning og evaluering. Målet er ikke benchmarking af eleverne men at sikre at læreren får viden om effekten af egen undervisning med henblik på at sikre at alle elever lærer så meget som muligt.

Tilliden fremhæves igen og igen som central for forståelsen af læreren som professionel, da denne sikrer selvstændighed og mulighed for, at læreren i sit virke kan handle på den måde, han i en given undervisningssituation finder nødvendig. Det er med andre ord vigtigt, at den professionelle lærer har autonomi i sit virke. Denne autonomi fordrer imidlertid, at læreren er i stand til at tage ansvar for sin handlen, hvilket ifølge flere af de finske læreruddannere kræver en høj grad af faglighed og professionalisme.

Gode fagkundskaber er dog i sig selv ikke nok, en professionel lærer må også have gode sociale kompetencer (evne til klasserumsledelse og have relationskompetence), da det i en undervisningssituation ikke kun handler om, at læreren formidler sit fag, men også formår at vække og fastholde interessen for faget hos eleven. Som en finsk læreruddanner fremhæver, vil en lærer med en stærk faglig viden men uden gennemslagskraft i klasserummet og uden evne til at fange elevernes opmærksomhed, fejle komplet. Kaos, uro og manglende koncentration hos eleverne, der ingenting lærer. Den faglige viden forbliver alene hos læreren. Men lige så meget negativt kan siges om en lærer, der har stor gennemslagskraft i klasserummet og masser af relationskompetence men ingen faglig viden. Kontrol og hygge i timerne men ingen læring!

4.3 Lærerens viden

Det er værd at bemærke, at den faglige-, pædagogiske- og didaktiske viden også er vidensområder, som fremhæves som centrale i dansk læreruddannelse (læreruddannelsesbekendtgørelsens §1.) Det er imidlertid interessant at fremhæve den finske opdeling af denne viden.

Som vi beskriver i afsnit '3.3.2 Den finske læreruddannelses struktur', er uddannelsen opdelt i to overordnede retninger, som henvender sig til forskellige dele af det finske uddannelsessystem: klasselærer- og faglæreruddannelsen. Med klasselæreruddannelsen uddannes den lærerstuderende i alle folkeskolens undervisningsfag, men kun i et omfang, der dækker 60 ECTS, altså en femtedel af det samlede studie på 300 ECTS. I den forbindelse omtales klasselæreren i vores interview som en generalist, da der netop er tale om en person med en meget bred uddannelse og dermed en generel viden om en hel vifte af faglige områder. Dette ses imidlertid ikke som en svaghed, da dette generelle fokus åbner op for retningens fokus der er hovedfaget pædagogik og de pædagogiske grundstudier, som også omhandler didaktik og samlet består af hele 120 ECTS.

Der er med andre ord fokus på den pædagogiske og didaktiske viden i klasselæreruddannelsen, hvilket en finsk læreruddanner pointerer som essentielt i forbindelse med klasselærerens arbejdsområde:

Læreruddanner: [...] because it's important for social reasons, that young students have stable relationships to [one teacher] or a few [teachers]. But if you are looking at secondary school level, you need deeper knowledge in fewer

sets of subjects. And [older] students can cope with several teachers, better than young students.

To andre læreruddannere uddyber i denne forbindelse, at den generelle tilgang er essentiel, hvis det skal være muligt for læreren at få en fornemmelse for, hvad der foregår i klassen på tværs af hendes fag og endelig, som G ovenfor også understreger, fordi de unge elever har brug for en voksen, de kender og kan støtte sig til.

Faglæreruddannelsen har derimod fokus på det faglige, hvor undervisningsfaget dækker 120-150 ECTS-point af uddannelsens samlede 300 ECTS. Retningen modtager dog også undervisning i pædagogik af et omfang svarende til 60 ECTS – altså noget mindre end klasselæreruddannelsen. Fokus lægges med andre ord på fagene, der er tale om en specialisering i selve undervisningsfaget, hvorfor faglæreren i interviewene også beskrives som en specialist. Styrken i denne specialiserede tilgang er, som en af læreruddannerne beskriver, muligheden for at fordybe sig i sit fag.

Det er i øvrigt en ny trend på finsk læreruddannelse, der er meget modulopbygget med en fleksibel meriteringsordning, at blande de to læreruddannelser, således at man ser flere og flere lærere, der har stykket en blandet læreruddannelse sammen og dermed bliver i stand til at undervise både i grundskolen og på det gymnasiale niveau.

I lyset af den finske læreruddannelse er det interessant at se nærmere på den viden, de danske lærerstuderende skal erhverve for at blive professionelle. For som tidligere omtalt omhandler den danske læreruddannelse, ligesom den finske, et fokus på faglig-, pædagogisk- og didaktisk viden, og det interessante er i denne forbindelse måden, omfanget af denne viden beskrives på i den danske læreruddannelsesreform.

Denne skal, i forlængelse af de nye indførte kompetencemål, afspejle de "... højere krav til, hvad de (lærer)studerende skal kunne – først og fremmest i dybden (beherskelsesniveau), men også i bredden (vidensområder)" (Uddannelsesministeriet, 2012, s. 2).

Den danske lærerstuderende skal med andre ord efter endt uddannelse besidde både en bred og dyb faglig-, pædagogisk- og didaktisk viden, være både en generalist og en specialist – vel at mærke uden, at uddannelsens samlede ECTS-ramme udvides, som Undervisningsministeriet i øvrigt selv understreger i læreruddannelsesreformen (2012). Dette paradoks løses i Finland med en opdeling i henholdsvis klasselæreruddannelse og faglæreruddannelse.

4.4 Hvad er læreruddannelsen baseret på?

Centralt på både klasselæreruddannelsen og faglæreruddannelsen står, som vi var inde på i afsnit '4.1.1.2 Den finske læreruddannelses organiserende tema', forskningsbaseringen. Det er et tema, som selvfølgelig ligger i forlængelse af den finske læreruddannelses placering på universitet. Med udgangspunkt i de otte interviews med læreruddannerne på Åbo Akademi, kan vi sammenfatte følgende to betydninger af denne forskningsbaseret:

1. Den forskningsbaserede læreruddannelse introducerer den studerende til forskning og forskningsresultater.
2. Den forskningsbaserede læreruddannelse giver i forlængelse heraf den lærerstuderende en række værktøjer til selv at vurdere forskningen og -resultaterne.

Vi var, i forlængelse af vores danske perspektiv, også interesseret i at belyse, hvordan det at forskningsbasere en læreruddannelse adskiller sig fra de, at evidensbasere den, hvilket, som vi konkluderede i afsnit '4.1.1.1 Den danske læreruddannelses organiserende tema', var ét af de to temaer, der kunne identificeres i den danske læreruddannelse. Vi ønsker i denne forbindelse at tilføje en tredje betydning til placeringen af læreruddannelsen:

3. Det er i forbindelse med vurderingen af forskningsresultaterne, at en forskningsbaseret læreruddannelse adskiller sig fra en evidensbaseret.

Det centrale ved den forskningsbaserede tilgang er, som navnet også signalerer, at læreruddannelsen baseres på forskning, hvilket indebærer, at den introducerer den lærerstuderende til forskellige forskningsresultater – centralt i denne introduktion står dog overvejelser omkring forskningens indhold. I den forskningsbaserede læreruddannelse introduceres den lærerstuderende således for en tankemåde, der er centreret omkring en kritisk stillingtagen til forskningsindhold, derfor står forskningsmetodik også centralt i forbindelse med udviklingen af de studerendes egen praksis. Den forskningsbaserede tilgang forsøger med introduktionen i denne tankemåde at kvalificere den kommende professionelle lærer til at kunne tænke kritisk og reflektere over forskningens resultater. Denne kritiske og reflekterende tilgang gennemsyrrer hele studiet, da forskning netop er en af de seks hovedelementer, vi i afsnit '3.3.2 Den finske læreruddannelses struktur' beskriver går på tværs af den finske læreruddannelse.

Som en del af alle otte interviews på Åbo Akademi blev det for de finske læreruddannere beskrevet, hvordan den danske læreruddannelse i forlængelse af den seneste reform, på nogle områder, kan betegnes som evidensbaseret. I denne forbindelse blev de interviewede spurgt hvorfor det kan tænkes, at dette ikke er et begreb, der ses anvendt i forbindelse med den finske læreruddannelse.

En af de finske læreruddannere svarede, at evidensbaseringen måske kunne ses som et politisk projekt, der optræder i forlængelse af New Public Management bølgen, hvilken primært søger at måle og kvantificere forskningsresultater. Denne bølge har, ifølge flere af de finske læreruddannere, ikke ramt det finske uddannelsessystem i samme grad som resten af Norden. De mener, at det bl.a. kan skyldes de gode finske PISA resultater – men det betyder dog ikke, at man i den finske læreruddannelse ikke er interesseret i måling og kvantificering. Dette er størrelser, som er en del af den forskningsbaserede tilgang, men forskellen ligger imidlertid i, at man søger at gøre den lærerstuderende interesseret i denne forskning og altså også i stand til at vurdere samme.

En sådan interesse for forskning indebærer muligheden for, at den lærerstuderende kan udvikle sin egen undervisning og som universitetsuddannet kandidat, forske i egen praksis. En læreruddanner uddyber: "... good teaching is not about following a certain model, it's about adapting to what you are doing to the student you have and to the particular context..." (B6,24). Som flere af de interviewede i denne forbindelse understreger, adskiller den forskningsbaserede læreruddannelse sig netop på dette område fra den evidensbaserede. Man er ikke alene fokuseret på metoder, der har evidens for at virke, men også optaget af at give de lærerstuderende mulighed for selv at se nærmere på metodernes teoretiske og forskningsmæssige baggrund for herigennem selv at kunne vurdere og diskutere forskningsresultaterne.

Således inddrages forskning både i den evidens- og den forskningsbaserede læreruddannelse, men forskellen ligger i, at man på den finske læreruddannelse på grund af kandidatniveauet bliver mere kvalificeret til at forstå, vurdere og medvirke til pædagogisk forskning. Den finske lærerstuderende bliver bedre klædt på til at kunne begå sig blandt de mange forskningsresultater, hun møder i sin hverdag.

Den forskningsbaserede tilgang på finsk læreruddannelse, søger dermed at sætte den lærerstuderende, og på sigt den professionelle lærer, i stand til at vurdere forskningens præmisser, metoder og resultater – at komme 'bag om' og sætte resultaternes anvendelighed i relation til pædagogisk praksis. Denne evne til at reflektere, analysere og indsamle data om den kontekst hun står i, gør desuden læreren i stand til selv at udføre forskning.

Den forskningsbaserede tilgang bliver således central i forbindelse med udviklingen af de studerendes egen praksis på baggrund af forskning. Som en læreruddanner i den forbindelse påpeger, har den finske læreruddannelse netop, siden den blev forskningsbaseret, bevæget sig fra at være baseret på erfaring, til at være baseret på forskning.

4.5 Opsamling på læreruddannelsens placering og dens betydning

Svaret på forskningsspørgsmål 2.1. "Hvilken betydning spiller placeringen af læreruddannelsen for uddannelsen og professionen?" er at universitetsplaceringen med kandidatstatus spiller en afgørende rolle for den finske læreruddannelse og for professions succes og status i samfundet. Med en kandidatuddannelse i ryggen kan lærere officielt forske i egen praksis og inddrage og diskutere denne i forhold til den øvrige pædagogiske forskning. Politikere og embedsmænd har tillid til at de, på linje med andre kandidatuddannede som fx læger, arkitekter og ingeniører, kan forskningsbasere den pædagogiske praksis – detailregulering og "reformmylder" kendetegner ikke finsk uddannelse og skole.

Dansk læreruddannelse er i modsætning hertil en professionsbachelor, der ikke giver lærerne kompetence til at kunne udføre forskningsopgaver, og den skal "... hvile på den nyeste, evidensbaserede viden om, hvad der virker i folkeskolen", som det understreges i den seneste danske læreruddannelsesreform fra 2012. Men lærerne er ikke selv medproducenter af den viden.

Formålet med den forskningsbaseret, der kendetegner den finske læreruddannelse, er at kvalificere læreren til selv at kunne anvende og indsamle forskningsbaseret 'viden om, hvad der virker i folkeskolen' og være i stand til at forstå og vurdere præmisser og resultater af forskningen, samt forske i egen praksis. Dette sikrer ifølge de finske læreruddannede at landet får professionelle lærere, der er i stand til at forstå, begrunde og handle på et forskningsbaseret grundlag. Dette er en medvirkende faktor i den status som finsk læreruddannelse og profession har opnået.



Finske lærerstudierende i praktik på Viks øveskole. (Kilde: Frans Ørsted Andersen)

5.0 De lærerstuderendes motivation

I dette kapitel vil vi se på og besvare det sidste forskningsspørgsmål, nemlig "2.2 Hvordan er danske og finske lærerstuderendes motivation for uddannelsen og professionen"

Som en del af reformen af den danske læreruddannelse fra 2012 var målet, som vi også nævner i afsnit '2.1 Den nye danske læreruddannelse', at kun de mest motiverede ansøgere skulle optages på studiet. Dette skulle medvirke til at tiltrække flere studerende til uddannelsen, modvirke frafaldet og fastholde de nyuddannede lærere i folkeskolen.

Dette står i skærende kontrast til den finske læreruddannelse, der ikke har sådanne udfordringer – tværtimod, den er, som vi konkluderer i afsnit '3.3.4 Opsamling på den finske læreruddannelse', både meget populær og attraktiv. Men afspejles dette også når man helt konkret spørger danske og finske lærerstuderende om deres motivation for læreruddannelsen? ... hvordan ser billedet af de lærerstuderendes aktuelle motivationsniveau ud? Svarene herpå vil også være svar på forskningsspørgsmål nr. 2.2, der handler om hvilken rolle motivationen spiller for uddannelsen og professionen. Vi søger svarene ved at analysere en række interviews med danske og finske lærerstuderende.

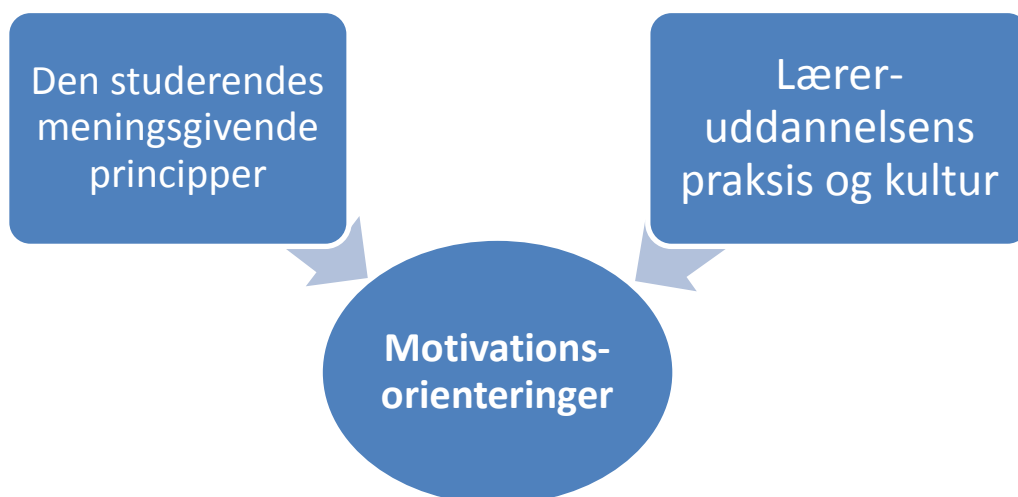
Motivation er det grundlæggende begreb, som vi i det følgende kort vil udfolde i lyset af forskning om unges motivation i uddannelse.

5.1 Motivation i et samspil

Motivation betragtes i et kritisk psykologisk perspektiv som noget, der opstår kontekstuel, og kan altså ikke forstås som en fast størrelse. Uddannelsesforskere fra Center for ungdomsforskning (CeFU) Mette Pless, Noemi Katznelson, Peder Hjort-Madsen og Anne Mette W. Nielsen (2015) har forsket i unges motivation i uddannelse og anlagt et sådant perspektiv på motivation.

I denne forståelse opstår motivation i mødet mellem de studerende og den uddannelsessammenhæng de indgår i. Det betyder, at motivation er under indflydelse af såvel det, de studerende selv bringer med sig ind i mødet med skolen, som af de kulturer og praksisser der eksisterer på uddannelsesstedet. Figur 3 viser en model for hvordan motivation kan ses i dette perspektiv.

De studerendes meningsgivende principper handler blandt andet om den studerendes interesser, erfaringer og forudsætninger for at kunne gennemføre læreruddannelsen. Læreruddannelsens praksis og uddannelseskultur skabes af både ledelse, undervisere og studerende, der er med til at skabe logikker og selvfølgeligheder i forhold til 'hvordan vi gør skole her', men også struktur og organisering spiller ind.

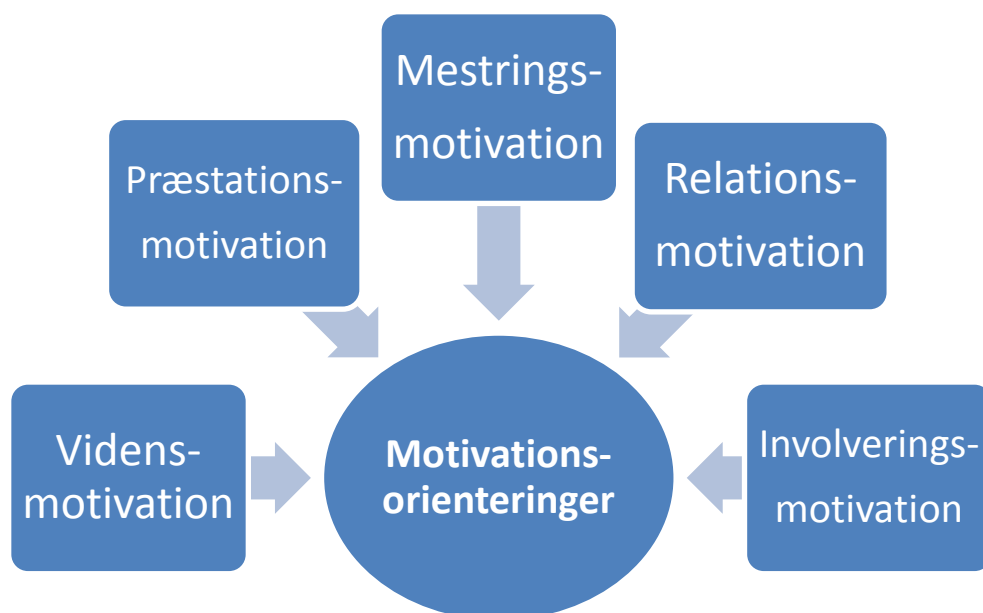


Figur 3: Samspillet mellem de studerende og læreruddannelsens kultur og praksis, og hvordan disse spiller ind på motivationsorienteringer (Pless et al. 2015).

Pless og hendes kollegaer har i deres empiriske forskning udviklet en model, som vi nu vil præsentere som grundlag for vores analyse af interviewene med de danske og finske lærerstuderendes motivation.

5.2 De fem motivationsorienteringer

Pless og hendes kollegaer har i deres forskning fundet frem til 5 motivationsorienteringer, som unge i uddannelse er motiveret mod. Ved at anskue motivation ud fra forskellige motivationsorienteringer flytter spørgsmålet om motivation fra at være "om og i hvor høj grad en elev er motiveret, til i højere grad at vedrøre, hvad en elev er motiveret for og orienteret imod" (Pless, Katznelson, Hjort-Madsen, & Nielsen, 2015, s. 62). På denne måde bliver det muligt at forstå motivation mere nuanceret og rumme den kompleksitet begrebet indebærer. Figur 4 giver et overblik over de 5 motivationsorienteringer; vidensmotivation, præstationsmotivation, mestringsmotivation relations-motivation og involveringsmotivation.

Figur 4: De 5 motivationsorienteringer:

Vidensmotivation handler om nysgerrighed, vidensbegær og optagethed af fag og emner.

Præstationsmotivation hænger tæt sammen med at præstere godt, men det handler også om at sammenligne sig med andre i forhold til at præstere godt ved fx at få ros eller høje karakterer. I vores projekt anser vi også præstationsmotivation, som noget der udover karakterer og ros, også handler om status og prestige, ikke bare internt på læreruddannelsen, men også i de lærerstuderendes sammenligninger med andre uddannelser og professioner.

Mestringsmotivation er knyttet til forestillingen om og erfaringer med, om man kan det, der kræves for at løse en konkret opgave og udfordring på uddannelsen. Pless et al. (2015) peger på, at mestringsmotivation hænger tæt sammen med interesse, men også at mange unge ofte oplever motivation som et direkte resultat af mestring frem for en forudsætning herfor. Mestringsoplevelser, især i praktikken, kan siges at være en vigtig motiverende faktor for lærerstuderende.

Relationsmotivation er motivation, hvor den studerende er motiveret af det sociale og får dækket sit behov for et socialt tilhørsforhold til både medstuderende og undervisere på uddannelsen. Det er dog nødvendigt at være opmærksom på forholdet mellem det relationelle og det faglige, for "ellers fortøner skolens meningsperspektiv sig for eleverne" (Pless, Katznelson, Hjort-Madsen, & Nielsen, 2015, s. 88).

Endelig er *involveringsmotivationen* et udtryk for en oplevelse af at være medskabende i forhold til det faglige indhold og processen heri. Det handler også om at have forskellige muligheder til at kunne vælge til og fra i forhold til det, der giver mening for den enkelte.

5.3 De danske lærerstuderendes motivation

I dette afsnit vil vi analysere interviewene af de danske lærerstuderendes motivation for uddannelsen, og efterfølgende perspektivere til interview med finske lærerstuderende.

5.3.1 Vidensmotivation

De danske lærerstuderende fortæller alle om motivation for at opnå viden om et bestemt fag eller fagområde som de interesserer sig for. For nogle af dem er det ligefrem selve interessen for undervisningsfagene, der har haft afgørende betydning for valget om at læse til lærer. Men opnåelse af fagdidaktisk viden er tæt forbundet hermed. De danske lærerstuderende i undersøgelsen er bevidste om, at de en dag skal undervise i deres fag, og det afspejles i den måde, de motiveres på. Deres vidensmotivation handler udover selve det faglige indhold ligeså meget om at opnå fagdidaktisk viden. Men de er ind imellem frustrerede over, at der ikke er nok af det i undervisningen.

Selvstudier er en måde for de studerende at håndtere disse frustrationer på. De prøver på den måde at kompensere for undervisning, der ikke lever op til de fagdidaktiske forventninger. Selvstudier er således et udtryk for høj motivation for uddannelsen. Dog anser de studerende ikke den læring, de opnår herved, som lige så værdifuld som god undervisning.

5.3.2 Præstationsmotivation

De danske lærerstuderende i undersøgelsen er ikke motiverede af høje karakterer eller af at være bedre end studiekammeraterne og de ønsker ikke at kunne gøre indtryk på hverken lærere, familie eller venner med deres præstationer. Karakterer og andre udtryk for præstationer fylder ikke meget i de danske lærerstuderendes bevidsthed. Derimod fylder læreruddannelsen og -professionens manglende prestige og status en del i de studerendes fortællinger om deres uddannelse – det er noget de konfronteres med i dagligdagen i omgangen med venner og familie.

For en af de lærerstuderende har tanken om at læse til lærer ligesom sin mor "altid været der", men da han skulle vælge uddannelse, valgte han alligevel først at læse til ingeniør. Efter to år på ingeniørstudiet droppede han dog ud til fordel for at læse til lærer. Om sit valg om at læse til ingeniør før lærer fortæller han:

Altså man var sikker på at komme i job, god løn og sådan noget. Og måske også lidt prestige i det og sådan noget ikk'. Der er mindre prestige i at læse til lærer, men det burde der ikke være. Jeg synes, det er det vigtigste job, der findes.

Denne studerende er ikke den eneste af de danske lærerstuderende, der oplever noget sådant. Det går igen ved de andre, at (dansk) læreruddannelse ikke har den prestige og ikke får den anerkendende, som de mener, at både den og arbejdet som lærer bør have. Det er typisk for de lærerstuderende, at de fortæller, at de anser læreruddannelsen for en meget vigtig uddannelse, og at den bør have mere prestige, end de oplever, den har.

Dette begrundes primært med den samfundsmæssige og personlige værdi (for eleverne) af lærerens arbejde. For de danske lærerstuderende har det således meget høj værdi, at de fremover skal beskæftige sig med noget meget værdifuldt. Det betyder i den sammenhæng mindre, hvad de lige får af karakterer på uddannelsen – og det høje værdi, de tillægger uddannelsen og professionen, fylder så også mere end den mangel på prestige og anerkendelse, som de oplever blandt venner, familie og i samfundet generelt.

En anden og langt større undersøgelse af lærerstuderendes motiver for valg af uddannelse bekræfter dette. Den viser nemlig, at prestigen i jobbet som lærer ikke har den store betydning for de lærerstuderendes uddannelsesvalg (Jensen, 2008), og at de studerende derfor skal have en meget stærk motivation, eftersom læreruddannelsen som udgangspunkt ikke anses for at være en statusuddannelse (Petersen, 2010).

5.3.2.1 Øgede krav i reformen har gjort læreruddannelsen mere attraktiv

For de danske lærerstuderende har de øgede krav i forbindelse med reformen af læreruddannelsen 2012 haft betydning for deres uddannelsesvalg. Som en af de studerende beskriver:

Nu viste jeg jo at kravene var blevet skærpet, og det har uden tvivl været en af grundene til, at jeg valgte uddannelsen. Så hvis ikke der havde været en reform i 2012, havde jeg nok valgt at læse en kandidat i dansk på uni eller idræt på uni i stedet for. Reformen og de øgede krav har været med til at gøre uddannelsen mere attraktiv, for man vil jo gerne lære noget.

Selvom der er delte meninger om forløbet og realiseringen af reformen, giver alle de interviewede studerende udtryk for, at de øgede krav i uddannelsen er motiverende for dem. Ikke alene for deres egen lærings skyld, men også fordi det sender et signal til omverdenen om, at uddannelsen ikke er "nem" at gennemføre.

De øgede krav til uddannelsen har således for de danske lærerstuderende i undersøgelsen været medvirkende til at øge deres motivation for uddannelsen og således tilsyneladende virket efter hensigten.

5.3.3 Mestringsmotivation

De danske lærerstuderende er optagede af mestringsmotivation, især i forhold til den undervisningspraksis, der venter dem. Derfor spiller særligt praktikken og kombinationen af det teoretiske med det praktiske en særlig rolle i deres mestringsmotivation, som man kan sige er handlingsrettet mod at blive dygtige og effektive lærere derude i grundskolen - og være i stand til at håndtere de mange og komplekse udfordringer og problemer, som de oplever i praktikperioderne og læser om i medierne.

De studerende fortæller, at det er i praktikkerne, de kan finde ud af om de har evnerne til at undervise. På denne måde bliver praktikforløbene afgørende for deres mestringsmotivation.

Nogle af de danske lærerstuderende har i tråd hermed store betænkeligheder ved, om undervisningen har været praksisrelateret nok til at kunne udvikle deres undervisningskompetence og ruste dem godt til de mange udfordringer, de kommer til at møde som lærer. En af dem udtaler:

Ja, jeg synes helt klart godt, at jeg kunne have haft noget mere praksisrelateret undervisning.

De studerendes optagethed af at kunne mestre i praktikken handler også om, at kunne leve op til kompetencemålene i uddannelsen, hvor det jo hedder at "den studerende skal kunne anvende tilegnet viden og færdigheder og på den baggrund handle i pædagogisk praksis" (Retsinformation, 2015, s. 4).

En evalueringsrapport af læreruddannelsens kompetencemålsstyring konkluderer, at netop eksamen i færdighedsmålene kun i begrænset omfang formår at give "de studerende lejlighed til at demonstrere undervisningskompetencer i folkeskolen", og derfor er det i højere grad vidensmålene de studerende eksamineres i (Andersen & Hansen, 2016, s. 9). Dette understreger problematikken om koblingen mellem teori og praksis i læreruddannelsen.

5.3.4 Relationsmotivation

For nogle af de studerende har relationsmotivationen stor betydning for dem i deres uddannelse. Det har været afgørende for deres uddannelsesvalg, at de har anset læreruddannelsen som en mulighed for at dyrke studiesociale og faglige fællesskaber. Noget som de ikke i samme

grad tror, er muligt på andre uddannelser. To af de interviewede danske lærerstuderende er således meget motiverede af det sociale studiemiljø på læreruddannelsen. Begge engagerer sig i forskellige råd og udvalg, f.eks. fredagsbaren og De studerendes Råd (DSR), for derved at få opfyldt deres sociale behov og for at føle sig tættere knyttet til andre studerende. De føler, at dette sociale engagement har positiv indflydelse for deres trivsel på uddannelsen. En af dem udtrykker det på følgende vis:

Det [sociale] synes jeg påvirker det faglige så meget, i hvert fald for mig, at hvis jeg skal kunne undervises og lære noget fagligt, så bliver jeg nødt til at have det godt [...], så man har en tryk ramme [...]. Også fordi vi lægger så meget af os selv i [det og fordi], vi skal være lærere.

En anden, der blandet andet er aktiv i De Studerendes Råd (DSR), siger således:

For mig giver min deltagelse i DSR et fællesskab, hvor vi kan udveksle meninger og ideer og det giver en følelse af, at man gør noget på sit studie. Det giver en videnskæssig bund i forhold til det at gå på læreruddannelsen. Der er meget vidensdeling [...] på uddannelsen. Der er helt klart et fællesskab, der gør, at jeg bliver klogere, at jeg er sammen med nogle mennesker om nogle ting, der giver mening.

Som Pless et al påpeger, er relationsmotivation dog ikke noget, der kan eller bør stå alene på en uddannelse, men derimod noget der bør kobles til andre motivationsorienteringer, fx vidensmotivation, for at uddannelsens meningsperspektiv ikke fortoner sig for de studerende (Pless, Katznelson, Hjort-Madsen, & Nielsen, 2015).

Men en af de danske lærerstuderende i vores undersøgelse, giver udtryk for, at selvom han har det godt på basisholdet, er han endnu ikke tæt knyttet til nogen, og det medfører, at han indimellem savner det sociale fællesskab. En anden af de danske lærerstuderende havde samme oplevelse, særligt i begyndelsen af uddannelsen. Hun mener, at uddannelsens modulopbyggede struktur medfører, at der hele tiden er nye mennesker man skal arbejde sammen med, og derfor kan det være svært at etablere nære relationer til ens studiekammerater. Dette understreges af flere andre (og meget større) undersøgelser (end vores), der peger på, at nære relationer er vigtige for de studerendes trivsel og evne til at gennemføre et studium (EVA, 2013).

5.3.5 Involveringsmotivation

For de danske lærerstuderende handler involveringsmotivation primært om at have mulighed for selv at vælge, herunder undervisningsfag, specialiseringer og emner. I interviewene udtryk-

ker de stor tilfredshed med den valgfrihed, læreruddannelsen giver dem. Som vist i afsnittet om vidensmotivation er de danske studerendes uddannelsesvalg og valg af undervisningsfag i høj grad baseret på den enkelte studerendes interesser og forudsætninger. Men i de enkeltstående moduler f.eks. i specialiseringerne er det ikke kun egen interesse, de studerende vælger ud fra, som en beskriver:

Jeg har valgt mine specialiseringer på baggrund af interesse og nødvendighed. Jeg vælger ud fra, hvad jeg har læst, hørt og oplever i praktikken, der er nødvendigt, at jeg tilegner mig af kompetencer for at kunne varetage de opgaver og det ansvar, der ligger i lærerarbejdet. (...) Jeg havde aldrig tænkt på, at jeg skulle have dansk som andet sprog som specialisering, der havde jeg faktisk tænkt, at jeg skulle have idræt, men så synes jeg også bare, at jeg havde et ansvar, som betød mere for mig end min interesse.

I citatet fremgår det tydeligt, at ansvaret og de udfordringer læreren står med i folkeskolen vægter højere end personlige interesser, når de studerende skal vælge specialiseringer. Selvom de studerende må gå på kompromis med egne interesser for at leve op til det ansvar, læreren har, er det dog karakteristisk, at det kun gælder for de enkeltstående moduler i uddannelsen f.eks. specialiseringer. I valget af undervisningsfag har manglen på matematik- og naturfagslærere nemlig ikke haft betydning for de studerendes valg, her handler det nemlig om noget andet, som samme ovenstående studerende også påpeger:

Jeg er af den overbevisning, at ens eget drive og engagement inden for et vis fag, er det, der kommer til at holde dig kørende som en dygtig lærer i alle de år, du skal være lærer.

Interessen for faget selv er det, der skal være drivkraften for at være folkeskolelærer mange år ud i fremtiden, og derfor har det stor betydning, at de studerende kan få lov at vælge frit. Samlet set giver strukturen i læreruddannelsen mange muligheder for de studerende til at vælge fag og specialiseringer efter interesse, og det virker motiverende på de studerende.

5.3.6 Opsamling på de danske lærerstuderendes motivation

Vi har hermed analyseret på de danske lærerstuderendes motivation for uddannelsen ved at se på de 5 motivationsorienteringer. Samlet kan det siges, at de danske studerende især er vidensmotiverede i forhold til de valgte undervisningsfags og den undervisningspraksis, de skal varetage efter endt uddannelse (fagdidaktik). Dertil kommer, at de er mestringsmotiverede i forhold til praktikken, således at de kan opleve at de er i stand til løfte opgaven som lærer i folkeskolen. Videns- og mestringsmotivation kommer således tydeligt til udtryk hos de danske

studerende i form af en målrettet bevidsthed om lærerens praksis i folkeskolen. Som vist har også relations- og involveringsmotivation indflydelse på de studerendes motivation, dog i mindre omfang end de to førstnævnte.

Derimod kan det siges, at præstationsmotivationen ikke har den store betydning for de studerende. De anser selv uddannelsen for at have ringe prestige "derude" men for dem har både læreruddannelsen og -professionen stor samfundsmæssig og personlig værdi. Men de synes at reformen med de skærpede krav er et lille skridt i den rigtige retning.

5.4 De finske lærerstuderendes motivation

Vi vender os nu mod de finske lærerstuderendes motivation. Vi gennemgår ikke alle fem motivationsorienteringer, som det var tilfældet med de danske lærerstuderende, men kun de, som tydeligt træder frem hos dem.

5.4.1 Præstationsmotivation

Modsat situationen hos de danske lærerstuderende, er præstationsmotivation faktisk den mest fremtrædende hos de finske. Dette kan man forstå som et udtryk for læreruddannelsens særlige og markant høje status og prestige i det finske samfund.

At læreruddannelsen er en universitetsuddannelse har stor betydning for de studerendes motivation for uddannelsen. Det er i sig selv en stor præstation overhovedet at komme ind på uddannelsen som i mange år har ligge blandt top 5 hos finsk gymnasieungdom. En finsk studerende fortæller således, at hun ikke ville have søgt ind, hvis læreruddannelsen ikke var en universitetsuddannelse, for det betyder meget for de finske studerende, at de er godt uddannede. En af de interviewede pointerer:

Det er en meget populær uddannelse. Og vennerne kan sagtens forstå, at jeg gerne vil være lærer. Det passer godt til mig, og den har et godt ry - også fordi det er så svært at komme ind.

Men præstationsorienteringen er dog ikke ensbetydende med at læreruddannelsen i Finland er præget af en konkurrence- og karaktærræs-kultur, sådan som måske ellers ville kunne sætte præstationsmotivation i forbindelse med. Når de finske studerende skal beskrive, hvordan de ser deres medstuderende på studiet, er det ikke konkurrence, der falder dem ind. Som to studerende beskriver:

We think that teacher students are different kinds of people. I think everybody is motivated. And active also. I have been very happy that there has been so much discussion.

En del af forklaringen på, at de studerende ikke nævner konkurrenceelementet i uddannelsen, har ligesom hos deres danske studiekammerater, at gøre med vurderingen af lærerstudiets og -gerningens store samfundsmæssige betydning. En finsk lærerstuderende understreger dette aspekt:

I want to be a teacher because I want to make a difference to children's lives and to this country (Sahlberg, 2015, s. 102)

5.4.2 Involveringsmotivation

Lige som i Danmark, har de finske studerende gode muligheder for selv at vælge fag og emner og give uddannelsen retning. Det skaber involveringsmotivation hos dem. Som vi pointerede afslutningsvist i afsnit '3.3.2 Den finske læreruddannelses struktur', har det enkelte universitet meget stor frihed til selv at forme sit curriculum (læseplan), lige som der indgår en række valgfag. Det gør sig gældende på både klasselærer- og faglæreruddannelsen. Et andet eksempel på hvor de finske studerende i høj grad opleve involveringsmotivation er i praktikken. En finsk lærer på øveskolen Viks, fortæller, hvordan hun fx via praktikvejledningen forsøger at involvere de lærerstuderende i deres egen undervisningspraksis i praktikperioden:

Inden de studerende kommer, præsenterer jeg dem for, hvilke områder af læseplanen vi skal dække, og så kommer de med et oplæg til, hvad de gerne vil arbejde med og hvordan. Ofte præsenterer jeg dem for forskellige undervisningsmetoder, og vi diskuterer, hvad der fungerer. Men det er dem, der bestemmer, hvilken metode der passer dem bedst. Min opgave er at få dem til at reflektere og beslutte sig, det er sådan, man vokser som lærer (Bjerril & Aisinger, 2016).

5.4.3 Opsamling af de finske lærerstuderendes motivation

Det er særligt fremtrædende, at de finske lærerstuderende især er motiverede af læreruddannelsens høje status i samfundet – og det har haft indflydelse på deres uddannelsesvalg. De synes, at det er en præstation overhovedet at komme ind på læreruddannelsen, og det fortolker vi som præstationsmotivation. Dog er der ikke noget, der tyder på, at de finske lærerstuderende oplever at selve studiet er præget af en performance- og konkurrencekultur, i stedet er de meget engagerede og involverede i uddannelsen og den profession, der venter dem.

De anser læreruddannelsen og -professionen som ekstremt vigtig for samfundet (ligesom deres danske studiekammerater) men modsat situationen i Danmark, oplever de at de deler denne opfattelse med venner, familie og resten af samfundet. Og de er også motiverede af det faktum, at uddannelsen i sig selv giver god mulighed for fordybelse i det pædagogiske område og samtidig klæder dem godt på til at kunne varetage den vigtige men også meget krævende funktion som folkeskolelærer.

De finske lærerstuderende oplever, at læreruddannelsen giver dem gode muligheder for at afprøve deres undervisningskompetence i praksis, og de lægger i den forbindelse særligt vægt på den grundighed, hvormed de bliver forberedt og løbende får feedback til deres undervisningspraksis på øveskolen. Der oplever de en høj grad af integration mellem teori og praksis, og de får på denne måde løbende mestringsoplevelser i uddannelsen, der fremmer mestringsmotivationen.

5.5 Motivationsforskelle i den danske og finske læreruddannelse

Vi er nu nået frem til at kunne svare på forskningsspørgsmål 2.2. ”hvilken betydning spiller danske og finske lærerstuderendes motivation for uddannelsen og professionen?”

Vores undersøgelse har vist, at begge grupper er meget motiverede for både læreruddannelse og -profession. Men vi har også identificeret en række forskelle og nuancer i motivationen, der bl.a. handler om uddannelsers indhold, niveau, længde, organisering og prestige.

Både de danske og de finske lærerstuderende er orienterede mod videns- og mestringsmotivation, men de finske studerende adskiller sig herfra ved også at være ganske præstationsmotiverede. Det kan have at gøre med den høje prestige, der er forbundet med den finske læreruddannelse, som hører til i toppen af uddannelseshierarkiet i Finland: det er en af de mest eftertragtede uddannelser – og dermed også en af de sværeste at komme ind på – og sådan har det været i årtier, så når man i løbet af gymnasietiden overvejer læreruddannelsen – og det er der mange der gør – så bliver man nødt til at være lidt præstationsorienteret for der er både krav til karakterer, optagelsesprøve og -samtale på læreruddannelsen, hvis man vil ind.

Umiddelbart er problemet således ikke, at de danske studerende ikke er motiverede for uddannelsen, for det viser dette studie at de er. Men de danske lærerstuderende giver, i modsætning til de finske, klart udtryk for, at uddannelsen kunne være bedre bl.a. i forhold til integration af teori og praksis, hvilket vi vil uddybe i følgende afsnit.

5.5.1 At skabe sammenhæng mellem teori og praksis i læreruddannelsen

Vi vil i dette afsnit tage fat i det forhold, at danske lærerstuderende i undersøgelsen giver de udtryk for at de mangler mestringsoplevelser af praktisk-pædagogisk-didaktisk art under uddannelsen, mens dette ikke gør sig gældende hos de finske lærerstuderende. Vi vil pege på en mulig forklaring på forskellen, nemlig den forening af teori og praksis, der sker på de finske øveskoler.

Vi har i denne rapport vist, at der med reformen af den danske læreruddannelse i 2012 er lagt et stort fokus på at forene teori med praksis, men som det fremgår af interviewene, giver de danske lærerstuderende udtryk for, at dette ikke er, hvad de oplever i praksis. Andre undersøgelser har påpeget samme fænomen.

De studerende peger på, at de oplever, at den teoretiske uddannelse de modtager på den danske professionshøjskole ikke i tilstrækkelig grad hænger sammen med den praktik, de er i ude i folkeskolen.

Af interviewet med de finske studerende fremgår det, at den finske læreruddannelse langt bedre formår at forene teorien og praksis, både når de er "almindelige" studerende er på universitetet og når de er ude på øveskolerne. De oplever at de bliver klædt godt på til også efter endt uddannelse at kunne inddrage teorierne i deres praktiske virke, således, at de på denne baggrund kan udvikle deres egne pædagogiske hypoteser og teoridannelser (aktionslæring).

Som de finske studerende udtrykker det handler det om, at uddannelsen formår at danne de studerende til at tænke i baner, hvor forskningsorientering, pædagogisk udvikling, refleksion og læring fortsætter livet igennem. Dette sker på læreruddannelsen fx ved at de studerende forbereder, gennemfører og evaluerer undervisningstimer på øveskolen, som de under hele studiet er nært tilknyttet (og fx har deres eget "lærerværelse" på), også uden for praktikperioderne. De kan når som helst komme og gå på øveskolen som de vil – og på ethvert tidspunkt under den 5 årige læreruddannelse få adgang til øveskolens fag og klasser i samarbejde med lærerne der.

Det fremgår tydeligt, at dette element er motivationsfremmende for de finske lærerstuderede. De føler at de hermed løbende udvikler deres undervisningskompetence.

I den danske læreruddannelse er de studerende fordelt på forskellige folkeskoler, mens de finske har specielle øveskoler, hvor højtuddannede praktiklærere har en tæt kontakt til universitetet og ofte også selv forsker ved siden af undervisningen i skolen. På denne måde kan praktiklæreren bedre facilitere en kobling mellem teori og praksis. De positive erfaringer, som den finske læreruddannelse har med øveskolerne er værd at lade sig inspirere af, ikke blot for at fremme de studerendes motivation for uddannelsen, men også fordi det er med til at øge kvaliteten af praktikkerne. Forsøgsordninger med øveskoler, der skaber større sammenhæng mellem forskning, uddannelse og undervisning er muligt at afprøve inden for rammerne af den danske læreruddannelse. I Aalborg har man fx klods op og ned ad det læreruddannelsen på det nye UCN campus på Mylius Erichsensvej en skole med navnet "Seminarieskolen" – måske et lille skridt i den retning, vi har skitseret?

6.0 Konklusion: Kan vi lære af Finland?

Som vi beskrev i afsnit '4.1 Læreruddannelse generelt' må man ikke glemme, at der i organiseringen af en læreruddannelse ikke kun gemmer sig tekniske og praktiske spørgsmål – men også ideologiske. Man kan derfor ikke, som den engelske pædagog og komparatist Michael Sadler udtrykte det:

... wander at pleasure among the educational systems of the world, like a child strolling through a garden, and pick off a flower from one bush and some leaves from another, and then expect that if we stick what we have gathered into the soil at home, we shall have a living plant (Bereday, 1964, s. 310).

Rapporten indeholder, i kraft af dets arbejdstitel, en komparativ vinkel, hvilken vi i de ovenstående afsnit har søgt at se nærmere på gennem forskellige undersøgelser. Som professor Thyge Winther-Jensen har påpeget, befinder ethvert uddannelsessystem sig "... til stadighed i et kompliceret samspil med sine omgivelser", og det er dette komplicerede samspil, den komparative vinkel kan hjælpe med at belyse variationerne og nuancerne i (2004, s. 26). Rapportens forskellige resultater kan med andre ord ikke uden videre overføres til en dansk praksis – det er ny viden, der kan bruges som inspiration og danne baggrund for diskussion. Vi mener, at det er sådan, at rapportens komparative vinkel kan begrundes: resultaterne i denne rapport kan medvirke til at give nye perspektiver på læreruddannelse generelt.

Så for at svare på dette kapitels titel – kan vi lære af Finland? vil vi sige "ja" – dog med de nævnte forbehold. Men vores forskningsspørgsmål lød:

1. I hvilket omfang kan den finske læreruddannelse forklare den finske folkeskoles gode resultater?
2. Hvad er de væsentlige forskelle på dansk og finsk læreruddannelse?
 - 2.1 Hvilken betydning spiller placeringen af læreruddannelsen for uddannelsen og professionen?
 - 2.2 Hvordan er danske og finske lærerstuderendes motivation for uddannelsen og professionen?

Vores undersøgelser har vist, at den finske læreruddannelse spiller en central rolle i forklaringen af den finske folkeskoles gode resultater. Det harmonerer men den kendsgerning, at kvaliteten af lærerens undervisning og pædagogiske formåen er den enkeltfaktor, som har størst indflydelse på elevernes udbytte af skolen. Men hvordan er så læreruddannelsen i de to lande? Det var vores andet spørgsmål. Som vi konkluderer og opsummerer i afsnit '3.4 Væsentlige

forskelle mellem dansk og finsk læreruddannelse', findes der en lang række af forskelle mellem den danske og finske læreruddannelse; kvalificering, reguleringsgrundlag, formål, optag, praktik, længde og indhold – hvoraf de fire sidstnævnte forskelle er centrale for rapportens to underspørgsmål, der sætter fokus på betydningen af uddannelsens placering og de lærerstuderendes motivation.

Som vi redegør for, er den danske læreruddannelse, i kraft af sin placering på professionshøjskolerne, en fireårig professionsbacheloruddannelse, mens den finske med sin placering på universiteterne er en femårig kandidatuddannelse. Dette får selvsagt en betydning for uddannelsernes indhold og omfang. Her kan den danske læreruddannelse beskrives inden for rammerne af enhedsmodellen, da uddannelsen er organiseret som en separat og integreret enhed, der fremstår konsolideret og fremtrædende. Dette sikrer en bevist stræben efter at udvikle en stærk læreridentitet, men på bekostning af det faglige niveau, da det er vanskeligt at sikre en høj faglig kompetence i alle de elementer, som indgår i læreruddannelsesprogrammet under ét og samme tag. Det er her den finske læreruddannelse adskiller sig fra den danske, da den kan beskrives inden for rammerne af den asymmetriske matrix model. Her er en del af læreruddannelsen lokaliseret i en separat enhed, mens nogle fag er placeret i andre afdelinger sammen med fag fra andre enheder. Denne model åbner op for, at læreruddannelsen kan benytte sig af de faglige og akademiske kompetencer, som allerede findes inden for et givent emne på et højt niveau. Den asymmetriske matrix model kendetegner imidlertid kun delvist den finske læreruddannelse, da uddannelsen også kan karakteriseres som tilhørende enhedsmodellen. Det skyldes, at uddannelsen kvalificerer den studerende som lærer i folkeskolen på to forskellige måder: (1) klasselæreren, der anses som en generalist, med en bred faglig, pædagogisk og didaktisk viden knyttet til den separate enhed, og (2) faglæreren, der anses som specialist, med en dyb faglig, pædagogisk og didaktisk viden knyttet til de fagspecifikke afdelinger på universitetet. Dette er en bredde og dybde, den danske læreruddannelse, ifølge Undervisningsministeriet, skal dække i én samlet pakke – vel at mærke uden, at uddannelsens samlede ECTS-ramme udvides.

Læreruddannelsens placering spiller også en central rolle for den faglige, pædagogiske og didaktiske viden, den lærerstuderende erhverver sig igennem sit studie. Denne viden har vi søgt at konkretisere gennem læreruddannelsens organiserende tema, der er den centrale og samlende kerne i uddannelsernes indholdsbeskrivelser. I analysen af det danske tema kunne der ikke identificeres ét, men to organiserende temaer; 'evidensbasering' og 'almen dannelse'. Begge temaer beskrives som henholdsvis uddannelsens grundlag og som havende gennemgribende betydning. At temaerne imidlertid ikke kan karakteriseres som organiserende skyldes, at de kan ses som værende i kontrast til hinanden. Et organiserende tema skulle derimod være den centrale idé, der forvandler læreruddannelsens forskellige elementer til ét sammenhængende program, hvilket er tilfældet i Finland. Her er læreruddannelsen centret omkring temaet 'forskningsbasering'.

I den finske læreruddannelse handler det ikke om at introducere de studerende ” ... til den nyeste, evidensbaserede viden om, hvad der virker i folkeskolen”, som det ellers understreges i den seneste danske læreruddannelsesreform. Den forskningsbaserede undervisning sigter derimod at indføre de studerende i ny forskning på et fagområde og at forberede de studerende til at benytte og reflektere over forskningsmetoder og -teknikker og til at kunne forske i egen praksis. Det handler med andre ord om at sætte læreren i stand til at udvælge og læse forskningsresultater, kunne evaluere disse og hensigtsmæssigt vurdere brugbarheden og vigtigheden af det læste i forhold til praksis. Dette velvidende, at det eneste en evidensbaseret viden udtrykker, er, at den *har* virket – ikke at den *vil* virke.

Vender vi interessen mod de lærerstuderendes motivation, har vi i rapporten anlagt et dialektisk perspektiv på denne, hvor motivation betragtes som noget, der opstår i et samspil mellem den studerende på den ene side og læreruddannelsen på den anden. Her ser placeringen af uddannelsen også ud til at spille en central rolle for motivationen, der sikrer en social sammenlignende status og prestige, hvor læreruddannelsen sidestilles med det at læse til læge eller jurist. Læreruddannelsens indhold og længde ser således ud til at have en betydning på de studerendes motivation, idet den finske læreruddannelse, i kraft af sin placering ved universitetet, har en høj status og prestige i samfundet, hvilket gør den både attraktiv og motiverende for de finske studerende.

I Danmark har vi med den seneste reform af læreruddannelsen forsøgt at gøre uddannelsen attraktiv for dygtige og motiverede studerende, men er dog slet ikke nået til den samme høje status som den finske læreruddannelse. Med reformen er det hensigten at skabe bedre sammenhæng mellem teori og praksis i læreruddannelsen, således at de studerende opnår undervisningskompetence, men de danske lærerstuderende giver ikke udtryk for, at dette reelt sker.

De finske lærerstuderende oplever i modsætning hertil i høj grad, at uddannelsen formår at skabe sammenhæng mellem teori og praksis, og at dette både sker på universitetet og i praktikerne på øveskolerne. Generelt set tegner der sig et billede af den finske læreruddannelse, der på grundig og systematisk vis formår at fremme motivationen hos de studerende, så de oplever en høj grad af sammenhæng og prestige i læreruddannelsen. På den danske læreruddannelse er dette billede noget mere broget, idet de studerende ikke oplever, at reformens hensigter forløses i praksis. Dog er det ikke ensbetydende med, at de danske studerende ikke er motiverede – det er de, og de brænder for deres uddannelse, der er bare mere potentiale for læreruddannelsen ved at øge fokus endnu mere på, hvad de studerende motiveres af og tilpasse uddannelsen derefter – hvilket vi håber denne rapport kan give inspiration til.

7.0 Litteraturliste

- Aisinger, P. (2013). *Debat: Hvor er Ny nordisk skole i reformen?* Hentede december 2015 fra folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/531225/debat-hvor-er-ny-nordisk-skole-i-reformen>
- Andersen, T., & Hansen, M. E. (2016). *Evaluering af kompetencemålsstyring af læreruddannelsen*. Styrelsen for Videregående Uddannelser. Aarhus C: Teknologisk Institut.
- Arstorp, A.-T. (2012). *Læreruddannelse før og nu - med et særligt blik på teknologi*. Aarhus Universitet og Professionshøjskolen UCC. Technucation Projektet.
- Bereday, G. Z. (1964). Sir Michael Sadler's "Study of Foreign Systems of Education". *Comparative Education Review*, 7(3), s. 307-314.
- Bjerril, S., & Aisinger, P. (11. februar 2016). *Studerende kommer i praktik hos ph.d.er*. Hentede 22. maj 2016 fra Folkeskolen.dk: http://www.folkeskolen.dk/581211/studerende-kommer-i-praktik-hos-phder?utm_source=newsletter&clickToken=vEw2FOVhAAOfqjloTUlJLbm97VeJr4Xkzyfl3S9ioS4K67LJMIAzoBbcklz2jdCK
- Danmarks Lærerforening. (2014). *5-årig læreruddannelse*. Hentede 1. juni 2016 fra Danmarks lærerforening - Publikationer: <http://www.dlf.org/media/1193786/PrincipperForFemaarigLaererudd.pdf>
- Department of Teacher Education. (2013). *Teacher Education Curriculum 2014-2017*. Hentede 15. april 2016 fra University of Jyväskylä: https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luokanopettajakoulutus/Curriculum2014_English.pdf
- EVA. (2013). *Frafald på læreruddannelsen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Finnish National Board of Education. (2015). *Curriculum reform 2016*. Hentede december 2015 fra Finnish National Board of Education: http://www.oph.fi/english/education_development/current_reforms/curriculum_reform_2016
- Forligskredsen bag læreruddannelsen. (1. juni 2012). *Aftaletekst: Reform af læreruddannelsen*. Hentet fra ufm.dk: <http://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laereruddannelsen>
- Følgegruppen for læreruddannelsen. (2012). *Deregulering og internationalisering – evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006*. Hentede december 2015 fra Uddannelses- og Forskningsministeriet: <http://ufm.dk/publikationer/2012/deregulering-og-internationalisering-evaluering-og-anbefalinger-om-laereruddannelsen-af-2006>
- Galluzzo, G. R., & Pankratz, R. S. (1990). Five attributes of a teacher education program knowledge base. *41(4)*, s. 7-14.

- Hansén, S.-E., & Forsman, L. (2009). Design and dilemmas - Experiences from Finnish teacher education. *Didacta Varia*, 14(1), s. 3-23.
- Kansanen, P. (2003). Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. I B. Moon, L. Vlăsceanu, & L. C. Barrows (Red.), *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments* (s. 85-108). Bucharest: Unesco – Cepes.
- Krzywacki, H. (2015). Finnish Education System and Teacher Education. Helsinki, Finland: Department of Teacher Education.
- Mainz, P., & Brems, I. (31. juni 2015). Flere og dygtigere unge vil være lærere. Politikken.
- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2009). *Teacher Education Curriculum of secondary school teachers*. Hentede 15. april 2016
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006: Del 1: Hovedrapport* .
- Nordisk Ministerråd & Nordisk Råd. (2009). *Komparativt studie af de nordiske læreruddannelser*. Nordisk Ministerråd.
- OECD. (2001). *Literacy Skills for the World of Tomorrow*. Hentede 2015 fra OECD: <http://www.oecd.org/edu/school/2960581.pdf>
- Olsen, J.V. (2012). *Uddannelsesforskning kan gøre skolen bedre*. I: *Folkesolen*, nr 19, 2012 (s. 44-45)
- Petersen, D. S. (2010). *Rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser*. København K: Nordisk Ministerråd.
- Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., & Nielsen, A. M. (2015). *Unge motivation i udskolingen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Rasch-Christensen, A., & Rasmussen, J. (2014). Kompetencemål i den nye læreruddannelse. *Paideia*(7), s. 15-25.
- Regeringen. (2010). *Danmark 2020*. Hentet fra Statsministeriet: http://www.stm.dk/publikationer/arbprog_10/Danmark%202020_viden_vaekst_velst_and_velfaerd_web.pdf
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0* (2. udg.). New York: Teachers College Press.
- Saunders, D. (23. april 2016). Finland's social climbers: How they're fighting inequality with education, and winning. *The Globe and Mail*. Toronto, Canada: Phillip Crawley.
- Short, E. C. (1987). Curriculum Decision Making in Teacher Education: Policies, Program Development, and Design. *Journal of Teacher Education*, 38(4), s. 4-12.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), s. 455–470.
- Styrelsen for Videregående Uddannelser. (15. august 2015). Vejledning om optagelsessamtaler på uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. Danmark.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (10. marts 2013). *Ny læreruddannelse skal løfte folkeskolen*. Hentede 2. april 2016 fra Uddannelses- og Forskningsministeriet: <http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2013/ny-laereruddannelse-skal-lofte-folkeskolen>

- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2015). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Hentede februar 2016 fra Retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=174218>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (28. maj 2015a). *Bologna-processen*. Hentede 1. juli 2016 fra Uddannelses- og Forskningsministeriet: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/internationalisering/internationalt-samarbejde-om-uddannelse/bologna-processen>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2015b). *Optag 2015 - Læreruddannelsen nr. 7*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Uddannelsesministeriet. (2012). *Reform af læreruddannelsen*. Hentede november 2015 fra Uddannelses- og forskningsministeriet: <http://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laereruddannelsen>
- Undervisningsministeriet. (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. Hentede december 2015 fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling: <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Jun/130601-Fremtidens-folkeskole-paa-vej>
- Undervisningsministeriet. (2014). *Den nye folkeskole - en kort guide til reformen*. Hentede december 2015 fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling: <https://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Juni/140611%20miniguide%20reform.pdf>
- University of Helsinki. (2016). *Class teacher education Presentation*. Hentede 15. april 2016 fra University of Helsinki: <http://www.helsinki.fi/teachereducation/education/classteacher/index.html>
- VIA University College. (2015a). *Praktikhåndbog LU13*. Aarhus: VIA University College.
- VIA University College. (2015b). *Studieordning Læreruddannelsen Aarhus, Del 1: Den institutionelle del (Årg. I)*. Aarhus: VIA University College. Hentet fra VIA Læreruddannelse studieordning: <http://www.via.dk/-/media/VIA/dk/uddannelser/paedagogik-og-laering/laerer/dokumenter/fakta/aarhus/2016-studieordning-del-1-den-institutionelle-del.pdf?la=da>
- Ørsted Andersen, F. (2015). Den finske model - hvordan sikres sammenhæng mellem forskning, uddannelse og undervisning i grundskolens fag? *Paideia*(10), s. 7-16.
- Ørsted Andersen, F. (2016). *Finsk læreruddannelse i et nordisk perspektiv*. Aarhus Universitet. Aarhus: DPU Aarhus Universitet.



DPU
AARHUS UNIVERSITET