



KVALITET OG RELEVANS I LÆRERUDDANNELSEN

**EKSPERTGRUPPENS EVALUERING OG
VURDERING AF LÆRERUDDANNELSEN AF 2013**

DECEMBER 2018

Styrelsen for Forskning og Uddannelse – ISBN: 978-87-93706-34-7

INDHOLD

0.	FORORD	1
1.	INDLEDNING	2
1.1	Reformen af læreruddannelsen (LU13)	2
1.2	Ekspertgruppens opdrag	4
1.3	Evalueringens metode og datagrundlag	5
1.4	Læsevejledning til rapporten	7
2.	RESUME	10
2.1	Læreruddannelsens kvalitet og relevans - hovedpointer	10
2.2	Udviklingsområder	13
2.3	Perspektivering: Tre fokusområder	13
3.	LÆRERUDDANNELSENS RAMMER	15
3.1	Skærpede optagelseskrav – flere studerende optages med højere karakterer	15
3.1.1	Intentioner og mål	15
3.1.2	Ekspertgruppens vurderinger	16
3.1.3	Udviklingsområde – fortsat fokus på at tiltrække dygtige studerende	18
3.2	Den valgte modulstruktur har øget fleksibiliteten, men implementeringen udfordrer progression og sammenhæng i uddannelsen	18
3.2.1	Intentioner og mål	19
3.2.2	Ekspertgruppens vurderinger	20
3.2.3	Udviklingsområder – større ejerskab for modulstrukturen	23
3.3	Udfordringer med at skabe en fælles ambitiøs læringskultur med høj studieintensitet	25
3.3.1	Intentioner og mål	25
3.3.2	Ekspertgruppens vurderinger	25
3.3.3	Udviklingsområder – behov for stærkere fokus på undervisernes rolle	29
4.	FAGLIGE KRAV I LÆRERUDDANNELSEN	31
4.1	Kompetencemålene afspejler høje krav i læreruddannelsen, men målene for læringsudbyttet er for omfattende	31
4.1.1	Intentioner og mål	31
4.1.2	Ekspertgruppens vurderinger	32
4.1.3	Udviklingsområder – Kritisk vurdering af mål og styrket brug af forskningslitteratur	35
4.2	Udfordringer forbundet med den nuværende organisering af kompetencemålsprøver og modulgodkendelse	36
4.2.1	Intentioner og mål	36
4.2.2	Ekspertgruppens vurderinger	37

4.2.3	Udviklingsområder – nyt blik på organisering og vurderingsformer	40
4.3	Videngrundlaget i læreruddannelsen har fået et øget fokus, men der er fortsat potentiale for at inddrage forskning mere systematisk	41
4.3.1	Intentioner og mål	42
4.3.2	Ekspertgruppens vurderinger	43
4.3.3	Udviklingsområder – vidensbaseret som fortsat fokusområde med særligt blik på kvalitet i og relevans for læreruddannelsen	48
5.	Forberedelse til lærerfaget	51
5.1	Lærerens grundfaglighed fylder mere i uddannelsen	52
5.1.1	Intentioner og mål	52
5.1.2	ekspertgruppens vurderinger	53
5.1.3	Udviklingsområder – lærerens grundfaglighed som 'kit' i læreruddannelsen	59
5.2	Praktik og praksistilknytning er styrket med LU13	61
5.2.1	Intentioner og mål	61
5.2.2	Ekspertgruppens vurderinger	61
5.2.3	Udviklingsområder – stærkere formalisering og bedre kontinuitet i praksissamarbejdet	63
5.3	Lærerstuderende opnår i varierende grad de kompetencer, der har særlig opmærksomhed i folkeskolen	65
5.3.1	Intentioner og mål	65
5.3.2	Ekspertgruppens vurderinger	66
5.3.3	Udviklingsområder – prioritering og styrket fokus på udvalgte kompetenceområder	71
6.	SAMMENFATNING OG FOKUSOMRÅDER FOR LÆRERUDDANNELSEN	73
6.1	Evaluering af læreruddannelsen – samlet vurdering af målopfyldelsen	73
6.1.1	Læreruddannelsens centrale styrker	74
6.1.2	Læreruddannelsens centrale svagheder	75
6.2	Perspektivering – fokusområder for udvikling af læreruddannelsen	76
6.2.1	Læreruddannelsen som centrum for didaktisk udvikling	77
6.2.2	Praksisnær forskning og forskningsnær praksis	77
6.2.3	Læreruddannelse som livslang læring	78

Bilag 1: Ekspertgruppens opdrag

Bilag 2: Evalueringsspørgsmål

Bilag 3: Oversigt over datakilder og øvrig litteratur

Bilag 4: Oversigt over vurdering af dimittendernes kompetencer

0. FORORD

I et internasjonalt perspektiv, er lærerutdanning for de obligatoriske skoleårene den mest omdiskuterte høyere utdanning. Denne utdanningen har stor politisk interesse og stor interesse blant allmennheten. På den ene siden, er dette et tegn på at utdanningen har stor nasjonal betydning. På den andre siden, har lærerutdanninger i de fleste land med rammeplaner (bekendtgjørelser), gjennomgått forholdsvis hyppige reformer som kan hindre framveksten av en lærerutdanning som er basert på forskning og erfaring slik andre utdanninger på høyere grad har større anledning til.

Ekspertgruppen er også av den oppfatning at lærerutdanning er en av de aller viktigste utdanninger et land har. Lærerutdanning sier noe om et lands ambisjonsnivå for utdanningssektoren, og hva som er viktig å prioritere for barn og unge i deres oppvekstår. Vi vil aldri komme dit hen at vi har funnet den helt optimale løsningen på hva en god lærerutdanning er, men vi må være opptatt av å være i bevegelse mot et slikt foranderlig mål.

For å sikre en bærekraftig utvikling av lærerutdanninger er det viktig at lærerutdanninger selv er nøkkelen til endring og utvikling. Lærerutdannere må være i førersetet i arbeidet med å framskaffe systematisk viten og sikre at lærerutdanning utvikles systematisk og basert på det fremste av forskningsbasert kunnskap. Gjennom systematiske studier av kvalitet i lærerutdanning, av konsekvenser lærerutdanning har for studenters kompetanseutvikling, og studier i skolen som påvirker innholdet i lærerutdanning, vil det være mulig å få til kontinuerlig utvikling.

I vårt arbeid, har vi vektlagt å framskaffe systematisk kunnskap for å kunne gi et grunnlag til å vurdere videre utvikling. Vår innsikt er basert på de rapportene som er utarbeidet av andre og våre egne intervjuer under til lærerutdanninger. Områder vi løfter fram, er områder som har vært sentrale i reformen av lærerutdanningen (LU13). Gjennom arbeidet med evalueringen har vi fått større innsikt i både problemer og muligheter knyttet til disse områdene. Gjennom våre samtaler med studenter, lærerutdannere, praktislærere og lærerutdanningsledere har vi fått en dyp forståelse av kompleksiteten i lærerutdanning, og de personer som vi har samtalt med har gitt viktige bidrag til mulige løsninger.

Vi takker Utdannings- og forskningsministeriet for anledningen til å fordype oss i dansk lærerutdanning og forhåpentligvis til å bidra til å framskaffe viktig kunnskap i det videre arbeidet med utvikling av kvalitet og relevans i utdanningen.

*På vegne af ekspertgruppen for evaluering af læreruddannelsen af 2013,
Elaine Munthe, formand for ekspertgruppen.*

1. INDLEDNING

I denne rapport vurderer et ekspertpanel, om den seneste reform af læreruddannelsen har levet op til intentionerne om en fagligt stærkere og mere attraktiv uddannelse. Ekspertgruppen er nedsat af Uddannelses- og Forskningsministeriet med det formål at foretage "en samlet evaluering af den nye læreruddannelse", som det fremgår af den politiske aftaletekst bag reformen.

Ekspertgruppens medlemmer fremgår af boksen nedenfor. Ekspertgruppen er som samlet gruppe afsender af nærværende evalueringsrapport.

Boks 1-1: Ekspertgruppens medlemmer

- **Elaine Munthe** (formand), professor og dekan ved Fakultet for uddanningsvidenskab og humaniora, Universitetet i Stavanger, og leder af Nasjonalt Råd for Læreruddanning.
- **Sven-Erik Hansén**, Ph.d., professor emeritus, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi.
- **Per B. Christensen**, formand for lærerkommissionen, formand for Akkrediteringsrådet og tidligere direktør for Børn, Unge og Uddannelse i Næstved Kommune.
- **Carsten Aude**, skoleleder på Sabro-Korsvejskolen i Aarhus Kommune, og medlem af Skolelederforeningens lokale bestyrelse i Aarhus Kommune.
- **Inaluk Hede Pedersen**, lærer på Bagsværd Skole, dimittend fra 2017 og tidligere formand for Studenterrådet UCC.
- **Lise Tingleff Nielsen**, chef for grundskoleområdet på Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) og tidligere forskningschef på Professionshøjskolen UCC.

1.1 Reformen af læreruddannelsen (LU13)

Den seneste reform af læreruddannelsen fandt sted i 2013. Reformen tog bl.a. afsæt i et omfattende evalueringsarbejde målrettet den foregående læreruddannelse fra 2006.

Evalueringsrapporten *Deregulering og Internationalisering*¹ blev fulgt op af en politisk aftale af forligskredsen bag læreruddannelsen (fra den 1. juni 2012) om en ny læreruddannelse. Intentionerne i den politiske aftale blev efterfølgende omsat i 1) bekendtgørelsen for læreruddannelsen², 2) den fælles del af studieordningen, som er udviklet af professionshøjskolerne i fællesskab, samt 3) de lokale regler og praksisser på den enkelte professionshøjskole og det enkelte udbudssted.

De første studerende fra den nye læreruddannelse dimitterede i sommeren 2017 efter det første fulde gennembrud. Det er derfor muligt at foretage en samlet evaluering af, hvorvidt målene med reformen på nuværende tidspunkt er indfriet, herunder vurdere uddannelsens styrke og svage sider. Evaluering af læreruddannelsen af 2013 omfatter alle tre ovennævnte dimensioner, dvs. både lovgrundlaget for læreruddannelsen, som er fastlagt med bekendtgørelsen, og læreruddannelsen, som den er udmøntet af professionshøjskolerne i fællesskab og af de enkelte institutioner og udbudssteder. I rapporten anvendes samlebetegnelsen 'LU13' som ramme for de tre dimensioner.

Et nybrud ved reformen af læreruddannelsen var en grundlæggende ændring i reguleringen af læreruddannelsen. Hvor uddannelsen tidligere var reguleret via lov (og ændringer dermed skulle

¹ Deregulering og Internationalisering: Evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006, følgegruppen for ny læreruddannelse, januar 2012.

² Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (BEK nr. 1068 af 08/09/2015): <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=174218>

vedtages af folketinget), er uddannelsen nu reguleret gennem en bekendtgørelse ligesom andre professionsbacheloruddannelser.

For så vidt angår indholdet af læreruddannelsen, er forligsteksten udtryk for et højt ambitionsniveau, idet den lægger op til at, læreruddannelsen ændres på en lang række punkter. Forligsaftalen indeholder således 16 'grundsten'. På næste side præsenteres et udvalg af eksempler på ændringer samt intentionerne hermed.



Højere krav om mere faglighed

De studerende skal kunne mere i dybden og i bredden. De studerende vil få en større arbejdsbelastning, selv om omfanget af uddannelsen vil være den samme (240 ECTS-point). Læreruddannelsen betragtes som et fuldtidsstudium. De studerende vil blive målt via grundigere bedømmelse og skærpede krav til eksamen.



Styring via kompetencemål

Aftalen indeholder et skifte fra detailregulering af indhold (hvad skal de studerende igennem) til styring via mål for, hvad den studerende skal kunne. Derfor indføres kompetencemål for undervisningsfag, lærernes grundfaglighed samt praktikken.



Norm om tre undervisningsfag

Der indføres krav om tre undervisningsfag som norm, heraf enten dansk eller matematik.



Styrket grundfaglighed og almen dannelse

Aftalen lægger op til en markant styrkelse af lærernes grundfaglighed, og almen dannelse skal gennemsyre hele uddannelsen. Grundfaglighed defineres som et samlet fagområde bestående af to hovedområder: Pædagogik og lærerfaglighed samt almen dannelse.



En bedre praktik

Kommende lærere skal være bedre forberedt på virkeligheden som lærer. Derfor sigter aftalen mod en læreruddannelse med bedre praktik. Nytænkningen omfatter kompetencemål for praktikken samt karakter ved bedømmelse af praktikken.



Ændringer til uddannelsens struktur, bl.a. modulisering

Aftalen præciserer, hvordan uddannelsen bygges op af fire grunddele: Undervisningsfag, lærernes grundfaglighed, praktik og bachelorprojekt. Læreruddannelsen vil være opbygget af moduler, der leder frem mod eksamen i de forskellige kompetencemål.



Adgang og optag

Der introduceres en ny model for adgang og optag. Modellen kombinerer en centralt fastsat optagelseskvotient på 7,0 med optagelsessamtaler på det enkelte uddannelsessted for resten af de relevante ansøgere. Kvote 1 ansøgere skal have minimum 7. Kvote 2 ansøgere skal til optagelsessamtale. Denne ændring har til hensigt at øge prestige og anerkendelse af læreruddannelsen.



Øget videns- og praksisbasering

Endelig indeholder aftalen en ambition om, at undervisningen på læreruddannelsen *"i langt højere grad systematisk skal baseres på praksisrelevant og evidensbaseret viden"*.

På tidspunktet for evalueringens påbegyndelse blev læreruddannelsen udbudt af syv professionshøjskoler fordelt på 15 udbudssteder. Udbudsstederne fremgår af tabellen nedenfor sammen med antallet af studerende, der blev optaget på de enkelte udbudssteder i 2018.

I marts 2018 fusionerede Metropol og UCC og blev til Københavns Professionshøjskole. Som følge af evalueringens fokus på læreruddannelsen i perioden fra 2013 til 2017, er UCC og Metropol blevet behandlet som to separate professionshøjskoler i forbindelse med evalueringen.

Tabel 1-1: Antallet af optagne studerende på læreruddannelsen i 2018 fordelt på professionshøjskole og udbudssted

Professionshøjskoler og udbudssteder	Antal optagne på læreruddannelsen i 2018
University College Lillebælt (UCL)	329
- Odense	247
- Jelling	82
Professionshøjskolen Metropol	222
- Frederiksberg	222
Professionshøjskolen Absalon	283
- Roskilde	166
- Vordingborg	117
University College Syddanmark (UC SYD)	211
- Haderslev	127
- Esbjerg	84
University College Capital (UCC)	503
- København V	498
- Bornholm	5
University College Nordjylland (UCN)	317
- Aalborg	267
- Hjørring	50
VIA University College	745
- Lemvig	67
- Silkeborg	107
- Aarhus	505
- Skive	57
I alt	2.610

1.2 Ekspertgruppens opdrag

Ekspertgruppens opdrag består af følgende elementer:

- ✓ Ekspertgruppen skal vurdere læreruddannelsens kvalitet og relevans, herunder uddannelsens stærke og svage sider
- ✓ Ekspertgruppen skal vurdere, om LU13 lever op til målene fra den politiske aftale fra 2012 og skal endvidere derudover belyse en række elementer, der har haft politisk opmærksomhed eller tiltrukket kritisk opmærksomhed i offentligheden. Det samlede fokus for evalueringen er operationaliseret i en række evalueringsspørgsmål.
- ✓ Ekspertgruppen skal udpege områder, hvor der er behov for udvikling for at styrke opfyldelsen af de politiske målsætninger med den nye læreruddannelse, samt identificere og fremhæve eksempler på god praksis.

Ekspertgruppens vurderinger skal give et solidt udgangspunkt for at drøfte behovet for eventuelle ændringer af læreruddannelsen. Det er ikke ekspertgruppens opdrag at formulere anbefalinger eller komme med forslag til ændringer af læreruddannelsen. Se også bilag 1, hvor ekspertgruppens opdrag er beskrevet.

1.3 Evalueringens metode og datagrundlag

Udgangspunktet for ekspertgruppens rapport er de evalueringsspørgsmål, der indgår som led i evalueringens opdrag. Rapporten afdækker således en række evalueringsspørgsmål og ikke den samlede læreruddannelse. Spørgsmålene omfatter følgende fokusområder:

Del 1: Indhold, faglige krav og almen dannelse

Del 2: Kvalitet i undervisningen

Del 3: Match med behovene i folkeskolen.

Listen over evalueringsspørgsmål findes i bilag 2.

Ekspertgruppen kommer i rapporten med en række vurderinger. Vurderingerne er baseret på gennemlæsning og analyse af evalueringens datagrundlag samt drøftelser i ekspertgruppen på i alt fem møder i løbet af 2018. På møderne har medlemmerne bidraget med indsigt fra forskellige perspektiver.

Datagrundlaget for den samlede evaluering – og dermed ekspertgruppens vurderinger – er ekspertgruppens besøgsrunde på alle syv professionshøjskoler, tre tematiske delanalyser samt en supplerende analyse af optaget på læreruddannelsen. Disse beskrives kort nedenfor.

1/ Ekspertgruppens besøgsrunde

I marts og april 2018 har ekspertgruppen som samlet gruppe besøgt alle syv professionshøjskoler på et af deres udbudssteder. Udbudsstederne er udvalgt, så der er en ligelig fordeling af små, mellemstore og store udbudssteder, og således at alle regioner er repræsenteret. Formålet med besøgsrunden har været at få en dybere forståelse og indsigt i den nye læreruddannelses betydning for kvaliteten af undervisningen.

Ekspertgruppen har i forbindelse med sin besøgsrunde gennemført interviews med:

- Repræsentanter for ledelsen
- 5-7 undervisere, der tilsammen repræsenterer almen dannelse, pædagogik og lærerfaglighed og forskellige undervisningsfag
- 4-7 studerende på 4. årgang
- 1-4 praktikkoordinatorer på læreruddannelsen
- 5-7 praktikvejledere fra praktikskoler.

Interviewene er blevet gennemført som semistrukturerede interviews med afsæt i tematiske interviewguides. Interviewguidesne er udviklet med udgangspunkt i resultaterne af delanalyse 1 og 2 og med særligt fokus på de evalueringsspørgsmål, som er vanskelige at afdække fyldestgørende ved hjælp af de datakilder, som indgår i delanalyserne. Det gælder fx spørgsmålet omkring kulturen på læreruddannelsen.

Alle medlemmer af ekspertgruppen har deltaget under interviewene.³ Medlemmerne har på skift været ansvarlig for at gennemføre interviewet, mens de øvrige medlemmer har suppleret med uddybende spørgsmål.

Som afslutning på hvert besøg har ekspertgruppen lavet en opsamling på styrker, svagheder og udviklingsområder med henblik på at sikre en intersubjektiv forståelse. På et efterfølgende

³ Medlemmerne af ekspertpanelet har dog delt sig op under interviewene med praktikkoordinatorer og praktikvejledere på fem ud af de syv professionshøjskoler.

heldagsmøde har ekspertgruppen foretaget en tematisk kategorisering af styrker, svagheder og udviklingsområder på tværs af de syv besøg.

2/ Delanalyse 1: Indhold, faglige krav og almen dannelse i læreruddannelsen

Delanalyse 1 handler om indhold og faglige krav i udvalgte undervisningsfag i læreruddannelsen samt i lærerens grundfaglighed med et særligt fokus på faget almen dannelse/kristendom, livsoplysning og medborgerskab (KLM). Delanalyse 1 er gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) på vegne af Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Analysen bygger på følgende datakilder:

- Redegørelser udarbejdet af ledelserne på de syv professionshøjskoler, der udbød læreruddannelsen på tidspunktet for evalueringen.
- Vurderinger af kompetencemål, anvendt litteratur og bachelorprojekter inden for udvalgte fag foretaget af fageksperter fra Sverige og Norge.
- Fokusgruppeinterviews med ledere, repræsentanter for den nationale faggruppe samt undervisere og studerende på tre udbudssteder.
- Beskrivelser af almen dannelse i undervisningsfagene udarbejdet af de nationale faggrupper.

Delanalyse 1 er afrapporteret i to selvstændige rapporter:

- "Indhold og faglige krav i læreruddannelsen – delanalyse 1a i evaluering af læreruddannelsen" (i nærværende rapport benævnes denne *Delanalyse 1a*).
- "Almen dannelse i læreruddannelsen – delanalyse 1b i evaluering af læreruddannelsen" (i nærværende rapport benævnes denne *Delanalyse 1b*).

3/ Delanalyse 2: Kvalitet i undervisningen på læreruddannelsen

Delanalyse 2 handler om kvaliteten af undervisningen, herunder kulturen på læreruddannelsen og de studerendes egen arbejdsindsats og motivation og er udarbejdet af Rambøll Management Consulting (Rambøll) på vegne af Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Analysen bygger på følgende datakilder:

- Redegørelser udarbejdet af ledelserne på de syv professionshøjskoler, der udbød læreruddannelsen på tidspunktet for evalueringen. Redegørelserne indeholder faktisk viden samt ledelsesmæssige vurderinger af kvaliteten af læreruddannelsen ud fra udvalgte evalueringsspørgsmål.
- Spørgeskemaundersøgelse om kvaliteten i undervisningen blandt undervisere på læreruddannelsen.
- Spørgeskemaundersøgelse om kvaliteten i undervisningen blandt 4. årsstuderende på læreruddannelsen.

Delanalysen er afrapporteret i rapporten "Kvalitet i undervisningen på læreruddannelsen – delanalyse 2 i evaluering af læreruddannelsen" (i nærværende rapport benævnes denne *Delanalyse 2*).

4/ Delanalyse 3: Match med behovene i skolen

Delanalyse 3 handler om læreruddannelsens relevans og evne til at klæde de studerende på til behovene i skolen og jobbet som lærer. Epinion har i samarbejde med EVA gennemført delanalyse 3 på vegne af Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Analysen bygger på følgende datakilder:

- Spørgeskemaundersøgelse om oplevelse af læreruddannelsens relevans og match med folkeskolen blandt dimittender fra den nye læreruddannelse.

- Spørgeskemaundersøgelse om oplevelse af læreruddannelsens relevans og match med folkeskolen blandt skoleledere på folkeskoler og private grundskoler, som har ansat en eller flere dimittender fra den nye læreruddannelse.
- Spørgeskemaundersøgelse om oplevelse af læreruddannelsens relevans og match med folkeskolen blandt praktikkoordinatorer og -lærere fra grundskoler, som i 2017/2018 eller 2016/2017 havde studerende fra læreruddannelsen i deres tredje praktik i deres undervisningsfag.
- To fokusgruppeinterviews med dimittender fra den nye læreruddannelse.
- To fokusgruppeinterviews med skoleledere på folkeskoler og private grundskoler, som har ansat en eller flere dimittender fra den nye læreruddannelse.

Delanalysen er afrapporteret i rapporten "Match med behovene i folkeskolen – delanalyse 3 i evaluering af læreruddannelsen" (i nærværende rapport benævnes denne *Delanalyse 3*).

I rapporten præsenteres resultater fra de spørgeskemaundersøgelser, der er gennemført som led i både delanalyse 2 og delanalyse 3, ved som udgangspunkt at præsentere og sammenligne andelen af respondenter, der har svaret "i høj grad" eller "i meget høj grad"⁴.

5/ Analyse af optag og resultater

Med udgangspunkt i registerdata fra perioden 2011-2017 har Uddannelses- og Forskningsministeriet gennemført en analyse af optaget af lærerstuderende, herunder de studerendes karaktergennemsnit fra gymnasiet og resultater på læreruddannelsen samt frafaldet blandt de studerende.

Resultaterne er sammenfattet i notatet "Analyse af lærerstuderende før og efter reformen".

I det omfang øvrige kilder end de ovenstående har bidraget til belysning af evalueringsspørgsmålene, er også disse blevet inddraget. Alle datakilder fremgår af litteraturoversigten i bilag 3.

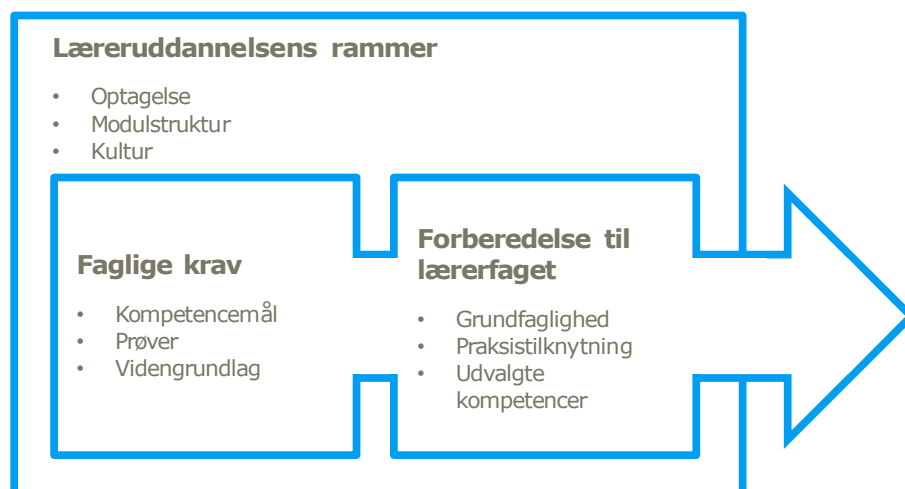
1.4 Læsevejledning til rapporten

Nærværende evalueringsrapport indeholder i alt seks kapitler. Udover denne indledning og et resumé i kapitel 2 omfatter rapporten tre kapitler, som tager afsæt i tre overordnede temaer. Rapporten afsluttes med et perspektiverende kapitel.

Det første tema, som præsenteres i rapporten, er læreruddannelsens rammer, der udgør fokus i kapitel 3. Uddannelsens krav og den tilrettelæggelse, som kravene afstedkommer, udfoldes og vurderes dernæst i kapitel 4. I kapitel 5 rettes blikket mod udvalgte elementer i uddannelsen, som skal forberede lærerstuderende til skolevirkeligheden. De tre temaer og sammenhængen mellem dem er illustreret i figuren nedenfor, og kapitel 3-6 er beskrevet nærmere neden for figuren.

⁴ I præsentationen af resultaterne er der som udgangspunkt anvendt følgende kategorisering: Størstedelen: 75-100 pct. Flertal: 60-75 pct. Godt halvdelen: 50-60 pct. Knap halvdelen: 40-50 pct. En mindre del: Under 25 pct.

Figur 1-1: Rapportens tre indholdsområder



Kapitel 3 afdækker de overordnede rammer på læreruddannelsen, dvs. en række forhold relateret til struktur og opbygning på uddannelsen – både som den er formuleret i bekendtgørelsen og udmøntet af professionshøjskolerne. I samme kapitel vurderer ekspertgruppen en række forhold relateret til optag af studerende, ligesom der foretages en analyse af kultur og studieintensitet på læreruddannelsen.

I **kapitel 4** går rapporten i dybden med det faglige indhold og de faglige krav på læreruddannelsen. Det gælder de faglige krav, der ligger i de formulerede kompetencemål for læreruddannelsen, og de faglige krav der stilles til de studerende i forbindelse med prøver og eksaminer. I kapitlet vurderer ekspertgruppen også, i hvilken grad læreruddannelsen lever op til de skærpede krav til vidensbaseret undervisning, som følger af LU13.

Kapitel 5 ser afslutningsvist nærmere på udvalgte elementer af læreruddannelsen – lærerens grundfaglighed og praktikken – som har haft et særligt fokus i den nye læreruddannelse fra 2013, og som i samspil med undervisningsfagene og bachelorprojektet skal forberede de studerende til at møde virkeligheden som lærer i folkeskolen. Endvidere behandler kapitlet, hvordan professionshøjskolerne arbejder med at klæde de studerende på med nogle af de kompetencer, som har haft en særlig opmærksomhed i forbindelse med LU13, og som skal matche folkeskolens aktuelle behov og udvikling.

Kapitel 6 indeholder ekspertgruppens sammenfattende perspektivering.

I nedenstående boks præsenteres det, hvordan ekspertgruppen forstår centrale begreber i nærværende rapport.

Boks 1-1: Forståelse af centrale begreber i denne rapport

- **Relevans:** Begrebet *relevans* refererer i denne rapport til spørgsmålet om, hvorvidt de kompetencer, den viden og de færdigheder, som de studerende opnår på læreruddannelsen, matcher den opgave, som de studerende som kommende lærere skal kunne mestre. Relevans refererer således til de behov og den efterspørgsel, der er i samfundet og i særdeleshed blandt aftagerne, dvs. de danske folkeskoler.
- **Kvalitet:** Begrebet *kvalitet* refererer i denne rapport til spørgsmålet om, i hvilken grad læreruddannelsen tilbyder de studerende et uddannelsesforløb og en undervisning, som giver dem gode muligheder for at opnå læreruddannelsens kompetencemål.
- **Kultur:** Begrebet *kultur* (eller læringskultur) refererer i denne rapport til de mønstre af fælles grundliggende antagelser, normer og forventninger, som de studerende erfarer og lærer sig mens de går på studiet. Disse mønstre, som kan være både tavse og italesatte, påvirker de studerendes oplevelse af studiet, fx ift. ambitionsniveau og status – og de kommer bevidst og ubevidst til at guide de studerendes måde at agere på i uddannelsen, fx i forhold til deltagelse i undervisningen, aflevering af opgaver samt deltagelse i diverse studierelevante aktiviteter.

2. RESUME

I 2018 har en ekspertgruppe nedsat af Uddannelses- og Forskningsministeriet evalueret læreruddannelsen. Evalueringen er igangsat som opfølgning på den politiske aftale fra 2012⁵ om at reformere læreruddannelsen, hvor det blev besluttet, at der skulle foretages en samlet evaluering af den nye læreruddannelse efter uddannelsens første gennemløb.

Resuméet sammenfatter ekspertgruppens hovedpointer knyttet til evalueringens temaer. Endvidere indeholder resuméet en oversigt over forslag til udviklingsområder. Resuméet afsluttes med en præsentation af ekspertgruppens perspektivering i form af tre fokuspunkter for udvikling af læreruddannelsen.

2.1 Læreruddannelsens kvalitet og relevans - hovedpointer

Ekspertgruppens evaluering peger sammenfattende på, at læreruddannelsens kvalitet og relevans på en række områder er tilfredsstillende. Det gælder i forhold til flere kernelementer i uddannelsen, fx styrket grundfaglighed, brug af kompetencemål samt styrket praktik. Det er tilsvarende lykkedes at gøre læreruddannelsen mere relevant i forhold til nogle af de centrale behov, der er efterspurgt hos aftagerne, bl.a. i forhold til arbejdet med klasseledelse. Andre kompetencebehov bliver i mindre grad løftet af læreruddannelsen, fx evnen til at arbejde tværprofessionelt og forældresamarbejde.

For så vidt angår styring og rammer, vurderer ekspertgruppen, at bekendtgørelsen for den nye læreruddannelse udgør en hensigtsmæssig ramme til at realisere de høje ambitioner om kvalitet og relevans samt en tidssvarende og fleksibel uddannelse. Dog vurderer ekspertgruppen, at omfanget af kompetencemål vil kræve et kritisk eftersyn. Professionshøjskolernes beslutning om at implementere en version af modulstrukturen med mange små moduler har haft fordele, men har samtidig skabt utilsigtede konsekvenser i form af særligt manglende sammenhæng og progression i de studerendes læring. Evalueringen afslører også andre kvalitetsudfordringer ved læreruddannelsen, hvor ekspertgruppen særligt noterer sig, at en fælles, ambitiøs læringskultur endnu ikke er dominerende på uddannelsen som helhed. Endelig fremhæver ekspertgruppen, at der eksisterer et uudnyttet potentiale for øget brug af praksisnær forskning.

Læreruddannelsen er således godt på vej, men det vil kræve fortsat udvikling på en række områder for dermed at sikre, at læreruddannelsen samlet set lever op til målene om høj kvalitet og tydelig relevans for folkeskolen.

Adgang og optag

Reformen af læreruddannelsen skærpede reglerne for adgang og optag for at gøre uddannelsen mere attraktiv for flere dygtige unge. De ændrede regler har medvirket til, at flere studerende optages med et bedre karaktergennemsnit. Der er tegn på, at flere studerende er fagligt stærkere og mere motiverede end tidligere, men ekspertgruppen ser også et tydeligt behov for fortsat at arbejde systematisk med motivation og at øge prestigen ved at være studerende på læreruddannelsen. Frafaldet på læreruddannelsen er ikke faldet efter reformen, og indsatsen i forhold til at tiltrække og fastholde dygtige studerende skal fortsat prioriteres – og endog styrkes.

⁵ <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laereruddannelsen>.

Uddannelsens struktur – valg af modulstruktur

Som noget nyt i forhold til tidligere er den nuværende læreruddannelse opbygget af moduler. Dette er i tråd med anbefalingen fra 2012-evalueringen om deregulering samt principperne fra Bologna-processen. Den nuværende model for modulisering af læreruddannelsen er besluttet af professionshøjskolerne i fællesskab. Evalueringen viser, at valg af modulstruktur både har styrker og svagheder. Den valgte struktur har øget fleksibilitet og valgfrihed for de studerende, men disse fordele er opnået på bekostning af uddannelsens samlede kvalitet, herunder udfordringer i forhold til at sikre dybde, sammenhæng og progression i uddannelsen for både undervisere og særligt de studerende. Det vægter tungt for ekspertgruppen, at valget af en model med små moduler på 10 ECTS-point indebærer mange skift for de studerende samt udfordringer i forhold til at sikre sammenhæng og progression i uddannelsen. Professionshøjskolerne arbejder på forskellig vis på at imødegå udfordringerne, men ekspertgruppen finder det væsentligt, at professionshøjskolerne arbejder videre med at finde en mere hensigtsmæssig model for modulisering af uddannelsen.

Læringskultur og studieintensitet

Reformaftalen fra 2012 sætter barren højt i forhold til relevans (kompetencerne skal matche behov) og kvalitet (god undervisning med højt læringsudbytte). Som en drivkraft hertil var ambitionen at styrke studieintensitet blandt de studerende og at etablere en ambitiøs læringskultur på læreruddannelsen. Ekspertgruppen konstaterer, at man på professionshøjskolerne ikke er i mål med at sikre en højere studieintensitet blandt de studerende. Der er stor variation i deltagelsen og motivationen blandt de studerende, og dette ser ud til at have en demotiverende effekt på gruppen af fagligt ambitiøse studerende. Det er således en væsentlig hovedpointe for ekspertgruppen, at en fælles, ambitiøs læringskultur endnu ikke gennemsyrrer læreruddannelsen som helhed.

Kompetencemål på læreruddannelsen

Med reformen blev der indført kompetencemål på læreruddannelsen. Ekspertgruppen vurderer, at kompetencemålene har været et virkemiddel til at signalere høje krav til såvel undervisere som studerende. Kompetencemålene har samtidig være med til at understrege, at studerende skal besidde stærke kompetencer i fagene (fagfaglig kompetence) og kunne undervise i fagene (fagdidaktisk kompetence). Den konkrete udmøntning af disse mål har imidlertid været vanskelig. Det skyldes, at kompetencemålenes omfang og ambitionsniveau flere steder medfører en stoftrængsel, der gør det vanskeligt at realisere en undervisning med tilstrækkelig kvalitet, dvs. en undervisning, hvor de studerende har mulighed for at lære det, der er ambitionen.

Bedømmelse og prøver

Med den nye læreruddannelse blev der indført en grundigere bedømmelse af de studerende, ligesom eksamenskravene til de studerende blev skærpet. Ekspertgruppen konstaterer, i tråd med observationerne relateret til kompetencemål, at kompetencemålsprøverne (herunder de tre praktikprøver) stiller høje krav til de studerende. Evalueringen påpeger imidlertid også en række udfordringer. De anvendte prøver er reelt bedst til at bedømme de studerendes viden og færdigheder, og de understøtter i mindre grad en retvisende bedømmelse af, hvorvidt de studerende kan demonstrere undervisningskompetence, til trods for at det er målet for prøverne. Det er endvidere et tydeligt resultat, at underviserne og særligt de studerende oplever lave krav i modulgodkendelsen. Det samlede antal prøver og modulgodkendelser på læreruddannelsen er endvidere en væsentlig udfordring.

Læreruddannelsens videngrundlag

Læreruddannelsen skal være funderet i såvel praksisrelevant som forskningsbaseret viden. I den sammenhæng er det skriftlige professionsbachelorprojekt et omdrejningspunkt, da det er et krav, at projektet både tager udgangspunkt i en konkret empirisk problemstilling og inddrager

resultater fra forskning og forsknings- og udviklingsprojekter. Ekspertgruppen anerkender det forbedringsarbejde, som professionshøjskolerne har været optaget af i en årrække, bl.a. i form af deltagelse i forsknings- og udviklingsprojekter, opnormering af ph.d.-uddannede undervisere mv. På trods heraf er det en hovedpointe fra ekspertgruppen, at der ikke i tilstrækkelig grad er fokus på, *hvordan* forsknings- og udviklingsviden inddrages systematisk i undervisningen, ligesom de studerendes bachelorprojekter kun i mindre grad er funderet i forskning. Der er her tale om et indsatsområde, der griber ind i flere pointer i ekspertgruppens perspektivering (se til sidst i nærværende kapitel).

Lærerens grundfaglighed

Lærerens grundfaglighed (pædagogik og lærerfaglighed samt almen dannelse/KLM) udgør et nyt fagområde i læreruddannelsen fra 2013, om end pædagogiske fag og fagområder længe har været en integreret del af uddannelsen. Det er en gennemgående pointe fra evalueringen, at professionshøjskolerne arbejder aktivt på at sikre sammenhæng mellem lærerens grundfaglighed og undervisningsfagene. Både undervisere og studerende oplever, at sammenhængen bliver tilstræbt. De studerende oplever almen dannelse (KLM) som et væsentligt fundament i uddannelsen, men data viser, at prioritering af undervisningen i almen dannelse (KLM) varierer betydeligt på tværs af professionshøjskolerne. En hovedpointe er endvidere, at undervisningen i lærerens grundfaglighed på nogle områder bidrager til at klæde de studerende på med pædagogiske og lærerfaglige kompetencer. Det gælder eksempelvis i relation til klasseledelse, som er en væsentlig pædagogisk kompetence, der er stærkt efterspurgt i folkeskolen. På andre områder opnår de studerende på læreruddannelsen kun i begrænset omfang pædagogiske og lærerfaglige kompetencer, fx i relation til forældresamarbejde. Samtidig viser evalueringen, at de studerendes kompetenceniveau i undervisningsfagene er fastholdt på trods af, at de pædagogiske fag udgør en relativt større del af læreruddannelsen end tidligere. Særligt skolelederne vurderer, at dimitterende i høj grad har fagfaglige og fagdidaktiske kompetencer til at undervise i deres fag i grundskolen.

Praktik og praksistilknytning

Reformen af læreruddannelsen havde som ambition *”at skabe en bedre praktik, hvor de kommende lærere er bedre forberedt på undervisningssituationen”* (aftaleteksten, side 5). Ekspertgruppen konstaterer, at denne ambition langt hen ad vejen er lykkedes. De studerende er overordnet tilfredse med praktikken, og indførelsen af kompetencemål og prøver for praktikken har været med til at øge kvaliteten, fx i form af styrket progression i praktikken. Evalueringen viser også, at praksistilknytningen – dvs. samarbejde mellem professionshøjskoler og grundskoler – er øget, men der peges samtidig på et behov for stærkere formalisering, kontinuitet og fokus på kvaliteten i praksissamarbejdet.

Kompetencer med særlig opmærksomhed i folkeskolen

Evalueringen har afslutningsvist undersøgt, hvorvidt læreruddannelsen bidrager til, at lærerstuderende bliver klædt på med udvalgte lærerfaglige kompetencer, som har særlig opmærksomhed i folkeskolen. Ekspertgruppen konstaterer flere udfordringer i denne sammenhæng. For det første klæder læreruddannelsen ikke i tilstrækkelig grad de studerende på til at samarbejde med andre faggrupper. For det andet er der stor variation – både på tværs af professionshøjskoler og på tværs af studerende – i, hvorvidt de studerende opbygger kompetencer inden for centrale områder, fx it og medier samt bevægelse i undervisningen. Dette skyldes bl.a., at professionshøjskolerne har fokus på disse emner varierer, og at de studerende i høj grad selv skal opsøge undervisning i form af specialiseringsmoduler.

2.2 Udviklingsområder

Som supplement til ovenstående tematiske hovedpointer har ekspertgruppen formuleret 19 udviklingsområder. Disse repræsenterer temaer eller emner, som ekspertgruppen har fundet væsentlige for den videre udvikling af læreruddannelsen. Udviklingsområderne er sammenfattet i oversigtsform nedenfor og er udfoldet i detaljer i selve rapporten.

Tabel 2-1: Ekspertgruppens forslag til udviklingsområder

Tema og udviklingsområde
Adgang og optag
1. Kontinuerligt og systematisk fokus på motivation
Den valgte modulstruktur
2. Systematik i forhold til samarbejdet mellem undervisere
3. En modulstruktur, som i højere grad understøtter uddannelsens formål
Læringskultur med høj studieintensitet
4. Stærkere fokus på god, krævende og ambitiøs undervisning
5. Fokus på relationer og det gensidigt forpligtende undervisningsfællesskab
Faglige krav
6. Kritisk vurdering af mål for læringsudbytte
7. Højere ambitioner for anvendelse af primærlitteratur i undervisningen
Bedømmelse og prøver
8. Behov for at se nærmere på organisering af modulgodkendelserne
9. Behov for højere krav og større konsekvens i forbindelse med modulgodkendelsen
10. Behov for et nyt blik på praktikprøverne
Videngrundlaget i læreruddannelsen
11. Behov for integration af forsknings- og udviklingsviden i hele uddannelsen
12. Fokus på kvalitet og relevans af forsknings- og udviklingsaktiviteter
13. Styrket sammenhæng mellem efter- og videreuddannelsesaktiviteter og grunduddannelsen
Lærerens grundfaglighed
14. Fokus på at styrke samarbejde mellem lærerens grundfaglighed og undervisningsfagene
15. Almen dannelse skal i højere grad "gennemsyre hele uddannelsen"
Praktik og praksistilknytning
16. Der er fortsat et uudnyttet potentiale i brugen af partnerskabsaftaler og andre formelle aftaler mellem professionshøjskolerne og skolerne
17. Fokus på kvalificering af praksissamarbejdet
Kompetencer med særlig opmærksomhed i folkeskolen
18. Behov for at styrke overgangen mellem læreruddannelsen og arbejdslivet
19. Mere og bedre viden om tværprofessionelt samarbejde i skolen

2.3 Perspektivering: Tre fokusområder

Nærværende evaluering af læreruddannelsen ser både bagud (evaluering af målopfyldelse, herunder styrker og svagheder) og fremad (udviklingsområder). Ekspertgruppen har endvidere valgt at stille skarpt på tre fokusområder, der vurderes som betydningsfulde for udvikling af læreruddannelsen. Fokusområderne, der præsenteres nedenfor, har perspektiverende karakter og skal ses som indspil til at løfte læreruddannelsen i Danmark.

1. Læreruddannelsen som centrum for didaktisk udvikling

Ekspertgruppen argumenterer som et første fokuspunkt for behovet for udvikling og udøvelse af en læreruddannelsesdidaktik. Uddannelsen må i endnu højere grad, end det er tilfældet i dag, sikre, at de studerende møder fagligt og didaktisk velgennemtænkte og sammenhængende forløb, hvor de i teori og praksis kan gøre sig erfaringer med den gode undervisning. Ekspertgruppen har oplevet, at der til en vis grad mangler fællesnævner og sammenhængskraft i læreruddannelsen ift. til den undervisning, som tilbydes. Det gælder både for uddannelsen som helhed og på den enkelte professionshøjskole/det enkelte udbudssted. Ekspertgruppen vurderer, at der er et potentiale i at styrke den fælles didaktiske faglighed, der bør karakterisere læreruddannelsen som helhed. Tydelighed om og arbejdet med, hvad der kendetegner god undervisning, både på læreruddannelsen og i grundskolen, forekommer at være afgørende for både undervisernes fortløbende

professionelle udvikling, og for at læreruddannelsen kan uddanne lærere til folkeskolen, der kan imødekomme de stigende og skiftende krav til lærergerningen. Herved understøttes såvel læreruddannelses status, læringskultur, dens kvalitet og dens generelle samfundsmæssige relevans. Læreruddannelsen skal med andre ord i højere grad end i dag være centrum for didaktisk udvikling – og dermed eksponent for den gode undervisning.

2. Praksisnær forskning og forskningsnær praksis

Et andet fokuspunkt omhandler videngrundlaget for læreruddannelsen. Som nævnt tidligere anerkender ekspertgruppen dels flere års arbejde for at styrke praksisnær og anvendelsesorienteret forskning relateret til læreruddannelsen, dels at der er tale om *'et langt sejt træk'*. På denne baggrund betoner ekspertgruppen, at læreruddannelsen i et fremtidigt perspektiv i højere grad skal relevanssikres ved at være funderet *både* i forskningsbaseret viden om, hvad god undervisning er, og *samtidig* inddrage praksis i uddannelsen via styrket praksissamarbejde. Ekspertgruppens hovedbudskab er, at læreruddannelsens aktører fremadrettet skal være med til at udvikle forskning, der er praksisnær og praksisrelevant, og som kan bidrage til at gøre undervisere og lærerstuderende klogere på skolens praksis. Læreruddannelsen skal endvidere være dygtig til at sikre, at den praksisnære forskningsviden inddrages systematisk i undervisningen på læreruddannelsen. De lærerstuderende skal blandt andet blive dygtige til selv at forholde sig eksperimenterende, undersøgende og analyserende til praksis. Færdiguddannede lærere kan derigennem blive eksponenter for, hvad man kunne kalde forskningsnær praksis i deres lærergerning i skolen. Idealet er *både* praksisorienteret forskning (på læreruddannelsen) og forskningsbaseret praksis (i lærergerningen).

3. Læreruddannelsen som livslang læring

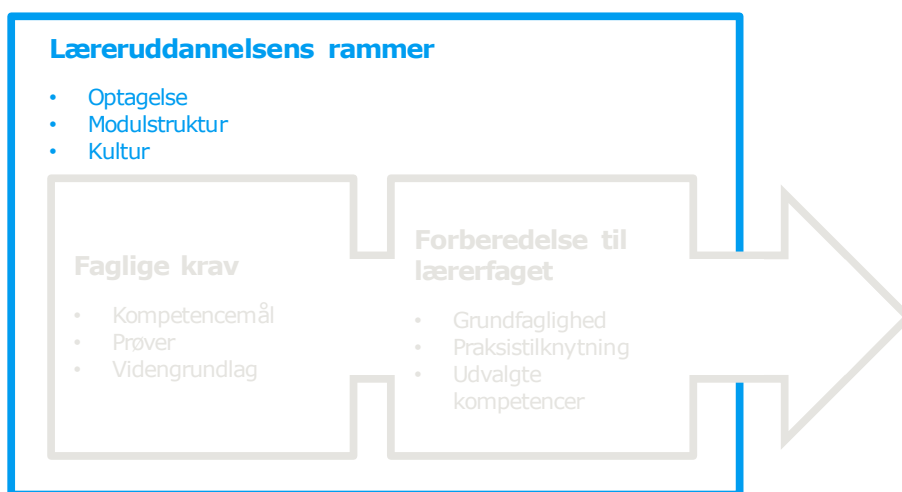
Ekspertgruppens tredje og sidste fokuspunkt kobler sig til tænkningen om at anskue læreruddannelsen som fundamentet for livslang læring i lærergerningen. Ekspertgruppen ønsker at fremhæve, at en læreruddannelse af høj kvalitet nødvendigvis må gå hånd i hånd med løbende professionsudvikling. Med reference til såvel den seneste TALIS-undersøgelse⁶ og forskning vedrørende betydningen af efteruddannelse peger ekspertgruppen på to potentielle indsatsområder i relation til livslang læring: (1) et stærkere fokus på at arbejde systematisk med overgangen fra studerende til nyuddannet lærer, fx via induktionsforløb, mentorforløb og lign., og (2) behovet for løbende at kapacitetsopbygge og udvikle lærerens kompetencer som grundlag for at vedligeholde og udvikle lærerens praksis. Ekspertgruppen peger i den sammenhæng på betydningen af den løbende professionsudvikling som virkemiddel til fastholdelse af lærere i faget.

⁶ OECD: TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning (2014).

3. LÆRERUDDANNELSENS RAMMER

I denne første del af rapporten belyses de overordnede rammer for undervisningen og fagligheden på læreruddannelsen. Dette omfatter reglerne om, hvordan de studerende optages på læreruddannelsen samt læreruddannelsens modulstruktur, som den er lovgivningsmæssigt defineret i bekendtgørelsen, og herefter implementeret af professionshøjskolerne i både den fælles del af studieordningen og lokalt. Ud over disse rammebetingelser undersøger denne del af rapporten en række aspekter af kulturen på læreruddannelsen, herunder særligt om læreruddannelsen er præget af en ambitiøs kultur⁷.

Figur 3-1: Kapitlets fokus



3.1 Skærpede optagelseskrav – flere studerende optages med højere karakterer

Med reformen af læreruddannelsen i 2013 blev der indført nye regler for adgang og optag til læreruddannelsen. Forligspartierne forventede, at reglerne både ville have betydning for, hvilke studerende der *kan* blive optaget på læreruddannelsen, og hvilke studerende der *ønsker* at blive optaget på læreruddannelsen. I dette afsnit belyses optagelseskvotienter, eksamenskarakterer og frafald før og efter reformen, og hvordan dette hænger sammen med reglerne om adgang og optagelse.

3.1.1 INTENTIONER OG MÅL

Som en del af at sikre en fagligt stærkere og mere attraktiv læreruddannelse, blev der med reformen af læreruddannelsen i 2013 indført en ny model for adgang og optag på læreruddannelsen. Modellen kombinerer en fastsat optagelseskvotient på 7,0 med optagelsessamtaler for øvrige ansøgere, der skal søge ind via kvote 2. Formålet med optagelsessamtalen er ifølge aftaleteksten, at der sker en mere individuel afdækning af ansøgerens studieegnethed i forhold til både faglighed og profession. Dette skal sikre optag af kvalificerede og motiverede studerende.

Optagelsessamtalerne er sammensat med udgangspunkt i et såkaldt MMI-koncept (multiple mini interview-koncept) med to optagelsessamtaler i forlængelse af hinanden. Professionshøjskolerne fastsætter selv indhold og omfang af optagelsessamtalerne og vurderer på den baggrund, om de

⁷ Aftaleteksten fra 2012 lægger op til, at der med den ny læreruddannelse "sker en reel forhøjelse af barren for at blive lærer i folkeskolen". Det handler om højere krav, en større arbejdsbelastning og skærpede eksamenskrav. I nærværende rapport er kultur i overvejende grad vurderet i relation til de studerendes indsats på læreruddannelsen, og i mindre grad læringskulturen, som den defineres og praktiseres af underviserne på læreruddannelsen.

ville lade ansøgeren blive optaget på læreruddannelsen. En evaluering af optagelsessamtalerne fra 2015 konkluderede, at det nye optagelsessystem overordnet set er velfungerende og bør fortsættes⁸.

Intentionen med ændringerne af reglerne for adgang og optag var dels, at læreruddannelsen fik større prestige og anerkendelse, sådan at den tiltrækker flere dygtige unge. Dels skulle ændringen være med til at nedbringe frafaldet blandt de studerende. Evalueringen af læreruddannelsen af 2006 konstaterede, at frafaldet blandt de studerende fortsat var stort, særligt på uddannelsens første år, og at frafaldsprocenten var stort set uændret sammenlignet med den tidligere læreruddannelse⁹.

3.1.2 EKSPERTGRUPPENS VURDERINGER

Med hensyn til de ændrede regler om adgang og optag vurderer ekspertgruppen målopfyldelsen som værende middel. Dette uddybes nedenfor:

- **Flere studerende optages med højere karakterer:** Det er ekspertgruppens vurdering, at de ændrede regler om adgang og optag har bidraget til, at flere studerende optages på læreruddannelsen med et bedre karaktergennemsnit end før reformen. Det kan betyde, at de lærerstudende på den nye læreruddannelse potentielt er fagligt stærkere og mere motiverede end tidligere.
- **De studerende, der er optaget ved optagelsessamtale, får højere karakter ved eksamen:** Ekspertgruppen kan desuden konstatere, at de studerende får højere karakterer ved eksamen efter reformen, og at forbedringen er størst blandt de studerende, som blev optaget via optagelsessamtale (gennemsnit under 7). Det kan hænge sammen med, at optagelsessamtalerne gør det muligt at differentiere ansøgerfeltet og optage de mest kvalificerede og motiverede studerende. På baggrund af datagrundlaget er det dog ikke entydigt, om de nye regler om adgang og optag har betydet, at de studerende på den nye læreruddannelse generelt er fagligt stærkere end tidligere.
- **Frafaldet er uændret efter reformen:** Data viser, at reformen ikke har medvirket til et markant mindre frafald blandt de studerende på læreruddannelsen.

Afgørende for ekspertgruppens vurderinger er nedenstående forhold fra evalueringen:

1/ Karaktergennemsnittet for optagne studerende er steget siden reformen

En analyse af lærerstudende før og efter reformen foretaget af Styrelsen for Forskning og Uddannelse viser, at antallet af tilgåede studerende faldt med omkring en femtedel i årene efter reformen, men er nu på niveau med antallet af tilgåede studerende før reformen. Denne udvikling er sket samtidig med en stigning i antallet af ansøgere og kan ses som et udtryk for, at det er vanskeligere at komme ind på læreruddannelsen, da kravene om optagelse er skærpet. Antallet af tilgåede studerende dækker også over de studerende, der er optaget gennem efteroptag (uden optagelsessamtale). I perioden efter reformen har der været en stigning i antallet af studerende, der optages via efteroptaget.

Analysen viser samtidig, at karaktergennemsnittet fra de optagne studendes ungdomsuddannelse er steget fra 6,2 i 2012 til 6,9 i 2017. Andelen af studerende med et karaktergennemsnit

⁸ Uddannelses- og Forskningsministeriet og Danske Professionshøjskoler (2015): *Evaluering af optagelsessamtalerne på læreruddannelsen. Optaget 2015*.

⁹ Følgegruppen for ny læreruddannelse (2012): *Deregulering og internationalisering. Evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006*.

under 7 er faldet i perioden, mens andelen af studerende med et karaktergennemsnit over 7 er steget. Endvidere er karaktergennemsnittet for sidstnævnte gruppe steget i perioden fra 8,5 til 8,7. Samlet set vidner resultaterne om, at flere studerende med høje karakterer fra en gymnasial eksamen starter på læreruddannelsen sammenlignet med tidligere¹⁰.

2/ De studerendes får højere karakterer ved eksamen

Analysen af lærerstuderende før og efter reformen foretaget af Styrelsen for Forskning og Uddannelse viser også, at de studerendes faglige resultater ved eksamen på læreruddannelsen (målt som gennemsnitlig eksamenskvote på læreruddannelsen) er steget efter reformen. Det gælder på alle studieår og særligt på fjerde år, hvor den gennemsnitlige eksamenskvote er steget fra 5,8 til 7,6. Resultatet er delvist forventeligt, eftersom de studerende som helhed er tilgået uddannelsen med højere karaktergennemsnit fra deres ungdomsuddannelse, jf. ovenfor. Forbedringen af de faglige resultater ved eksamen er imidlertid størst blandt de studerende, som startede på læreruddannelsen med et gennemsnit under 7, og som dermed har været til optagelsessamtale¹¹.

I overensstemmelse med denne udvikling oplever alle professionshøjskolernes ledelser, at der er flere studerende i gruppen af fagligt stærke studerende på uddannelsen. Dette fremgår af professionshøjskolernes redegørelser fra delanalyse 2. Størstedelen af professionshøjskolernes ledelser beretter endvidere om, at de mærker et større engagement og en større motivation blandt de studerende. Professionshøjskolernes ledelser tilskriver den positive udvikling de ændrede optagelseskrav og særligt optagelsessamtalerne, som gør det muligt at optage de mest egnede og motiverede studerende blandt kvote 2-ansøgerne.

Underviserne deler kun i nogen grad denne opfattelse. Ifølge spørgeskemaundersøgelsen blandt undervisere oplever omkring halvdelen af underviserne i *nogen grad*, at de nye regler om adgang og optag har medført, at det faglige niveau og engagement blandt de studerende er løftet. Endvidere er andelen, der oplever dette i lav grad, større end andelen, der oplever det i høj grad.

3/ Frafaldet har ligget stabilt efter reformen

Frafaldet blandt studerende på *første studieår* har ligget relativt stabilt i perioden 2011-2016 på omkring 15-16 pct. Ligeledes adskiller frafaldet *efter alle fire år* for studerende optaget på den nye læreruddannelse sig ikke væsentligt fra frafaldet for studerende optaget på den tidligere læreruddannelse. Begge dele fremgår af analysen af lærerstuderende før og efter reformen foretaget af Styrelsen for Forskning og Uddannelse og vidner om, at frafaldstilbøjeligheden samlet set er uændret efter reformen.

Når det samlede frafald opdeles på de studerendes adgangsgivende karakter, ses der imidlertid en tendens til, at mens frafaldet blandt studerende med de laveste karakterer er faldet, er frafaldet blandt studerende med de højeste karakterer steget (dog med undtagelse af de studerende, som har fået 10 eller derover). Der ses også en tendens til, at de studerende, som optages via efteroptag (uden optagelsessamtale), har en større frafaldstilbøjelighed end de øvrige studerende. Dette kan hænge sammen med, at læreruddannelsen for en del af disse studerendes vedkommende ikke har været deres første prioritet.

En effektanalyse af optagelsessamtalerne på læreruddannelsen¹² foretaget af EVA i 2017 indikerer i forlængelse heraf, at optagelsessamtalerne har bidraget til at reducere frafaldet blandt de

¹⁰ Der skal dog tages forbehold for, at karaktererne på ungdomsuddannelserne generelt er steget i perioden, og at en del af stigningen i karaktergennemsnittet skyldes, at flere ansøgere starter hurtigt på læreruddannelsen efter afslutning af deres ungdomsuddannelse, og derfor får ganget deres gennemsnit med 1,08.

¹¹ Der skal tages forbehold for, at de studerende bedømmes på baggrund af forskellige prøver før og efter reformen.

¹² EVA (2017): *Frafald på læreruddannelsen. En undersøgelse af årsager til frafald*. <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/frafald-paa-laereruddannelsen-undersogelse-aarsager-frafald>

studerende med karaktergennemsnit under 7 optaget via kvote 2, både på første, andet og tredje år. Resultatet er fremkommet ved at sammenligne frafaldet blandt de studerende, der har lige under hhv. lige over 7 i karaktergennemsnit fra deres ungdomsuddannelse.

3.1.3 UDVIKLINGSOMRÅDE – FORTSAT FOKUS PÅ AT TILTRÆKKE DYGTIGE STUDERENDE

Reformen af læreruddannelsen i 2013 markerede en tydelig intention om at gøre læreruddannelsen mere attraktiv og at tilføre uddannelsen større prestige. Ekspertgruppen konstaterer, at de nye krav har haft en tydelig signalværdi om, at man på læreruddannelsen ønsker at tiltrække fagligt stærkere studerende, og at der er tegn på, at de nye regler om adgang og optag understøtter målsætningen om at tiltrække flere dygtige unge. Data viser, at der optages studerende med højere karakterer fra ungdomsuddannelserne, og at de studerende får højere karakterer ved eksamen end tidligere. Kombinationen af karakterkvotient og optagelsessamtaler gør ifølge ledelsesrepræsentanter, at svage – eller ikke-egnede – studerende ikke bliver optaget.

De nye regler kan dermed betegnes som en styrke ved LU13. Men ekspertgruppen opfordrer samtidig til et mere nuanceret syn på, hvad "dygtige unge" og "dygtige studerende" er. Ansøgere med højere karakterer bliver ikke nødvendigvis motiverede og ambitiøse lærerstudende og på sigt højt kvalificerede lærere. Data vidner om, at læreruddannelsen fortsat har en udfordring med at fastholde de studerendes motivation og engagement på uddannelsen, idet frafaldsprocenten fortsat er relativt høj – særligt blandt de studerende, som er optaget via kvote 1. Der er således fortsat behov for at fokusere på, hvordan man tiltrækker og fastholder motiverede studerende, således at de på studerende på selve uddannelsen får tilført faglige, didaktiske og pædagogiske kompetencer, der gør de unge i stand til at varetage jobbet som lærer.

I forhold til adgang og optagelse ønsker ekspertgruppen at fremhæve nedenstående udviklingsområde:

Kontinuerligt og systematisk fokus på motivation

Ekspertgruppen konstaterer, at der fortsat er behov for at arbejde med at tiltrække motiverede og ambitiøse unge til læreruddannelsen, og ikke mindst med at motivere den samlede gruppe af lærerstudende. Det kan handle om fortsat at øge prestige af læreruddannelsen, så der sikres et højere ansøgertal, hvorved der ikke bliver behov for efteroptag, og det kan handle om at udbrede brugen af optagelsessamtaler. Ekspertgruppen vil derudover fremhæve vigtigheden af et kontinuerligt og systematisk arbejde med at motivere den samlede gruppe af studerende gennem udfordrende og motiverende samtale og undervisning og gennem et styrket fokus på læringskulturen (se også afsnit 3.3.). Evalueringen viser, at motivation og engagement hos de dygtigste og mest ambitiøse studerende påvirkes af den samlede gruppe af studerende, hvorfor den løbende motivationsindsats har et iboende potentiale. En udfordrende og motiverende læreruddannelse med en ambitiøs læringskultur skulle gerne være med til at øge prestige af læreruddannelsen, så den tiltrækker flere dygtige og ambitiøse studerende.

3.2 Den valgte modulstruktur har øget fleksibiliteten, men implementeringen udfordrer progression og sammenhæng i uddannelsen

Reformen af læreruddannelsen fra 2013 medførte et skifte fra inputstyring til, at læreruddannelsen i dag er styret af kompetencemål (*kompetencemålsstyring*). Det indebærer, at læreruddannelsens struktur er ændret, således at læreruddannelsen nu er opbygget af moduler, som leder frem mod et eller flere kompetencemål. I dette afsnit behandles det, i hvilken grad den nye struktur understøtter læring og progression i uddannelsen, og herunder også hvilken

betydning reformen af læreruddannelsen har haft for muligheden for at gennemføre dele af uddannelsen i udlandet. Der ses nærmere på *indholdet* af kompetencemålene i afsnit 4.1.

3.2.1 INTENTIONER OG MÅL

Følgegruppen for den nye læreruddannelse pegede i deres rapport fra 2012 på "deregulering" og "internationalisering" som retningsgivende principper, der skulle lægge til grund for eventuelle revisioner af læreruddannelsen. Med *deregulering* anbefalede følgegruppen at reducere graden af detailregulering af læreruddannelsens indhold for til gengæld at give større lokal autonomi til professionshøjskolerne i forhold til tilrettelæggelse og implementering af læreruddannelsen. Med *internationalisering* af læreruddannelsen fremhævede følgegruppen behovet for at uddanne lærerne til, at den internationale dimension er en selvfølgerlig dimension af undervisnings- og læringsaktiviteter, og specifikt at uddannelsens struktur, indhold og gennemførelse indrettes med internationalt udsyn og udenlandske studieophold for øje.

Bag anbefalingerne fra 2012 lå evalueringsrapporter, som viste, at reformen fra 2006 medførte en grad af regulering, der var uhensigtsmæssig i forhold til at indfri målet om at styrke fagligheden i læreruddannelsen. Derudover viste evalueringen, at den daværende struktur i læreruddannelsen gjorde det vanskeligt at tage hele semestre eller kortere ophold i udlandet, uden at det blev studietidsforlængende¹³.

Anbefalingerne skal desuden ses i lyset af Bologna-Deklarationen, som Danmark underskrev i 1999. Målsætningen i denne var at nedbryde de uddannelsesmæssige barrierer mellem de europæiske lande for derved at sikre større studentermobilitet og efterfølgende ansættelser på tværs af landegrænserne¹⁴.

Som følge af bl.a. disse anbefalinger indebar reformen af læreruddannelsen et skifte fra inputstyring til outputstyring. Hermed blev den daværende detailregulering af, hvad den studerende skal *igennem*, erstattet af mål for, hvad den studerende skal *kunne*, nemlig kompetencemål (se også afsnit 4.1.). Som noget nyt er læreruddannelsen af 2013 derfor opbygget af moduler, som hver især kvalificerer til et eller flere kompetencemål knyttet til enten undervisningsfagene, lærerens grundfaglighed, praktik eller bachelorprojektet. Modulernes struktur og indbyrdes placering er ikke beskrevet i bekendtgørelsen, men afgøres af professionshøjskolerne. Modulerne kan enten være monofaglige og lede hen mod ét kompetencemål, eller de kan være tværfaglige og lede hen mod flere forskellige kompetencemål. En del af uddannelsen består endvidere af specialiseringsmoduler. I modsætning til basismoduler/obligatoriske moduler kan de studerende som udgangspunkt selv vælge mellem de specialiseringsmoduler, som deres professionshøjskole udbyder. De studerende skal have godkendt modulerne for at blive indstillet til kompetencemålsprøverne, hvor de skal demonstrere deres opnåede kompetencer.

Intentionen med indførelsen af en modulstruktur var ifølge aftaleteksten at opnå en højere grad af fleksibilitet, både for de studerende og for udbudsstederne. For de studerende skulle modulstrukturen bl.a. bidrage til bedre adgang til udveksling med andre uddannelser og institutionstyper, herunder en styrket mulighed for at tage dele af uddannelsen i udlandet. For udbudsstederne skulle modulstrukturen bl.a. gøre det lettere at lave samlæsning af årgange, samarbejde med

¹³ Følgegruppen for ny læreruddannelse (2012): *Deregulering og internationalisering. Evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006*.

¹⁴ De danske videregående uddannelser er struktureret inden for rammerne for det europæiske uddannelsessamarbejde om Bologna-processen, som udgår af Bolognadeklarationen fra 1999, der bl.a. fastlægger en fælles gradsstruktur (bachelor, kandidat og ph.d.) samt meritssystemet ECTS (European Credit Transfer System) med det formål at øge sammenligneligheden og studentermobiliteten på tværs af lande.

andre uddannelsesinstitutioner om udvikling af uddannelsen og give mulighed for at tone læreruddannelsen efter regionale behov eller andre behov for specialiseringer.

Aftaleteksten peger dog også på den samtidige opgave for professionshøjskolerne i at sikre sammenhæng og faglig progression i de studerendes uddannelsesforløb. Denne fortsatte opgave og udfordring blev ligeledes fremhævet i evalueringen af kompetencemålsstyringen af læreruddannelsen, som blev gennemført i 2014¹⁵. Evalueringen konkluderede, at professionshøjskolerne er lykkedes med at implementere kompetencemål som grundlag for styring på læreruddannelsen, og at styringskæden grundlæggende fungerer, men at professionshøjskolerne oplever udfordringer med at skabe helhed mellem kompetencemålene og de moduler, som fagene opdeles i.

Ideen om kompetencemålsstyring og modulstruktur er en del af en international udvikling, bl.a. som følge af Bologna-Deklarationen. Mange uddannelser i Danmark og resten af Europa er således opbygget af moduler og styret af mål for, hvad den studerende skal kunne. Med reformen af læreruddannelsen i 2013 er ideen omsat til en specifik struktur for læreruddannelsen i Danmark, som med den efterfølgende lokale implementering på professionshøjskolerne også indebærer lokale variationer. Det er disse valgte varianter af modulstrukturen, som ekspertgruppen vil forholde sig til i det følgende.

3.2.2 EKSPERTGRUPPENS VURDERINGER

Det er ekspertgruppens vurdering, at den implementerede modulstruktur har medført både fordele og ulemper, og at ambitionerne og målene med indførelse af en modulstruktur kun delvist er realiseret på nuværende tidspunkt. Ekspertgruppen vurderer derfor målopfyldelsen som middel. Dette uddybes nedenfor:

- **Den valgte modulstruktur har bidraget til øget fleksibilitet og flere valgmuligheder:** Det er ekspertgruppens vurdering, at den valgte modulstruktur har bidraget til en øget fleksibilitet og flere valgmuligheder for de studerende, som gør, at de i højere grad kan forme deres uddannelse efter deres faglige interesser, bl.a. via specialiseringsmoduler. Den øgede fleksibilitet består også i, at de studerende til en vis grad har fået bedre mulighed for at tage et eller flere moduler på en anden professionshøjskole eller i udlandet. For professionshøjskolerne har modulstrukturen muliggjort en mere fleksibel tilrettelæggelse af uddannelsen, hvormed de bl.a. lettere kan samlæse årgange og reagere på aftageres efterspørgsel ved at udskifte komponenter i uddannelsen, fx specialiseringsmoduler.
- **Den implementerede modulstruktur har mindsket sammenhæng og progression i uddannelsen:** Ekspertgruppen vurderer samtidig, at modulstrukturen – som den er implementeret i dag – skaber udfordringer med at sikre den sammenhæng og progression i uddannelsen, som er nødvendig for, at de studerende opnår de kompetencer, som ligger i uddannelsens mål og formål. Dette gælder både mellem fag, inden for fag og i hele uddannelsen. Progressionen og sammenhængen er særligt udfordret af, at modulerne til en vis grad skal kunne tages i vilkårlig rækkefølge, og at der sker mange skift i underviser- og holdsammensætning. Dette begrænser bl.a. muligheden for, at underviserne kan følge og støtte den enkelte studerendes læring og udvikling.
- **Professionshøjskolerne arbejder på forskellig vis med at skabe sammenhæng og progression inden for modulstrukturen:** Ekspertgruppen erfarer dog også, at professionshøjskolenes ledelser er meget opmærksomme på den generelle udfordring med at balancere hensynet til

¹⁵ Teknologisk Institut (2014): *Evaluering af kompetencemålsstyringen af læreruddannelsen*.

fleksibilitet og hensynet til sammenhæng og faglig progression. De forsøger på forskellig vis at imødekomme udfordringen ved at reducere antallet af valg for de studerende.

Nedenstående resultater fra evalueringen ligger til grund for ekspertgruppens vurderinger:

1/ Ledelse, undervisere og studerende oplever den fleksibilitet, som modulstrukturen muliggør, som en styrke ved uddannelsen

På tværs af professionshøjskolerne fremhæver ledelse, undervisere og studerende fleksibiliteten som en stor styrke ved den implementerede modulstruktur. Dette fremgår af både delanalyse 2 om kvalitet i undervisningen og af ekspertgruppens besøg på professionshøjskolerne. Professionshøjskolerne peger særligt på de studendes mulighed for at give deres uddannelse en individuel toning afhængigt af deres faglige interesseområder, og på udbudsstedernes mulighed for at reagere på lokale evalueringer og efterspørgslen hos skolerne som fx digitalisering eller efterskolepædagogik. Dette muliggøres især af specialiseringsmoduler, som kan variere fra semester til semester, og profillinjer. Alle professionshøjskoler, på nær én, giver de studerende mulighed for at gennemføre deres uddannelse på en profillinje, hvor uddannelsesinstitutionen har tilrettelagt en fagpakke, således at den studerende dimitterer med en særlig lærerprofil inden for fx idræt, naturfag, musik etc.

Andre fordele ved den øgede fleksibilitet er ifølge professionshøjskolerne, at det muliggør samlæsning på tværs af årgange og vinter- og sommeroptag, og at det er blevet lettere at give merit for dele af uddannelsen. Den lettere adgang til merit gør det nemmere for de studerende at tage orlov, skifte mellem uddannelsesinstitutioner og -steder samt planlægge et udlandsophold (studie- eller praktikophold i udlandet) i løbet af deres uddannelse.

2/ Flere studerende vælger at tage på udlandsophold

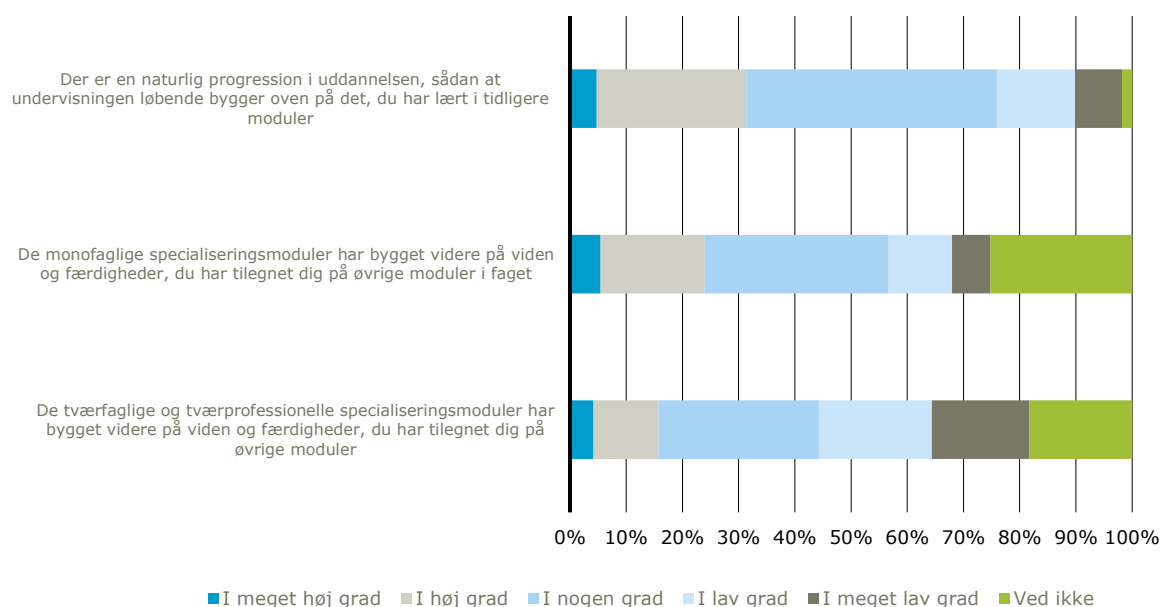
Ifølge delanalyse 2 vælger flere studerende at tage på udlandsophold. I perioden fra 2012/2013 til 2016/2017 er antallet af lærerstuderende, der vælger at tage et udlandsophold, steget med 80 pct. fra ca. 235 studerende i 2012/2013 til 425 studerende i 2016/2017. Professionshøjskolernes ledelser tilskriver først og fremmest denne udvikling den modulstruktur, som blev indført med reformen af læreruddannelsen i 2013.

Til trods for stigningen i antallet af studerende, der vælger et udlandsophold, viser spørgeskemaundersøgelsen blandt de studerende i delanalyse 2, at der fortsat er forskel på, om de studerende oplever, at det er nemt at planlægge udlandsophold i den nuværende uddannelsesstruktur på læreruddannelsen. 31 pct. af de studerende er helt eller delvist enige i, at det er nemt, mens 44 pct. af de studerende er helt eller delvist uenige i dette.

3/ Undervisere og studerende oplever manglende sammenhæng og progression i læreruddannelsen

Delanalyse 2 om kvalitet i undervisningen viser, at der er stor variation i, hvorvidt underviserne oplever, at den implementerede modulstruktur understøtter progression i uddannelsen, sådan at undervisningen løbende bygger oven på det, de studerende har lært i tidligere moduler. Over halvdelen (53 pct.) af underviserne er helt eller delvist uenige i dette. Ligeledes varierer det, i hvilken grad de studerende oplever naturlig progression i uddannelsen, og herunder også i hvilken grad specialiseringsmodulerne bygger videre på viden og færdigheder, som de har tilegnet sig i øvrige moduler. Dette fremgår af figuren nedenfor.

Figur 3-2: De studerendes vurdering af progressionen i uddannelsen



Note: N=718 studerende. Spørgsmålsformuleringen lød: "I hvilken grad har du oplevet, at...?"
 Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen (2018).

Ledelse, undervisere og studerende giver i forbindelse med ekspertgruppens besøg forskellige forklaringer på, hvordan sammenhængen og progressionen er udfordret med den valgte modulstruktur. Ekspertgruppen har i den sammenhæng noteret sig følgende væsentlige forhold:

- Faglige læringsforløb, som opleves at hænge sammen, brydes op og ligger i tilfældig rækkefølge. Det stiller store krav til underviserne om undervisningsdifferentiering og kan resultere i "videnshuller" eller gentagelser i undervisningen.
- Lange pauser mellem moduler, der hænger sammen, gør det sværere for de studerende at fastholde det, de har lært.
- Den valgte modulstruktur medvirker til, at der er mange afslutninger og begyndelser. Det giver mindre rum til fordybelse og begrænser fleksibiliteten i forhold til eksempelvis praksissamarbejde.
- Skifte i holdsammensætningen gør, at underviserne ikke har mulighed for at følge de samme studerende gennem en længere periode. Det besværliggør relationsarbejdet og arbejdet med de studerendes udvikling og læring.
- Det er svært for underviserne at skabe sammenhæng til andre fag, fx almen dannelse og pædagogik og lærerfaglighed, når de studerende er på forskellige årgange og/eller har forskellige undervisningsfag.

Ifølge professionshøjskolerne medvirker ovenstående til, at de studerende selv får et større ansvar for skabe sammenhænge i deres uddannelse. Hvor nogle studerende formår at skabe sig en faglig profil, kan det for andre studerende være svært at manøvrere rundt og overskue sammenhænge i uddannelsen.

4/ Professionshøjskolerne har et fortsat stort fokus på at sikre sammenhæng og progression i uddannelsen inden for rammerne af modulstrukturen

Ifølge delanalyse 2 om kvalitet i undervisningen arbejder professionshøjskolerne ledelser på forskellig vis med at justere implementeringen af modulstrukturen på måder, som understøtter

større grad af sammenhæng og progression i uddannelsen. Dette bekræftes i høj grad af ekspertgruppens besøgsrunde på professionshøjskolerne. Blandt de konkrete eksempler på at styrke sammenhængen og progressionen noterer ekspertgruppen sig særligt følgende:

- At anbefale eller låse rækkefølgen mellem moduler, fx at de tre moduler i historie altid kommer i samme rækkefølge.
- At udbyde bestemte "indgangsfag", som de studerende skal vælge mellem som det første undervisningsfag. Det er typisk dansk og matematik. Hermed undgår de studerende at læse med ældre studerende på første år.
- At oprette *profillinjer/-forløb* med bestemte fagpakker (på forhånd definerede moduler).
- At udbyde *specialiseringsmoduler*, som knytter sig til bestemte undervisningsfag.
- At lade undervisere eller teams af undervisere *undervise på flere moduler* inden for samme fag, så de studerende møder den samme underviser.

Specifikt for arbejdet med at sikre sammenhæng mellem undervisningsfagene og lærerens grundfaglighed giver professionshøjskolerne disse eksempler:

- At nedsætte *teams/klynger af undervisere* fra både undervisningsfagene og lærerens grundfaglighed, som samarbejder om den samme gruppe af studerende ("stamhold"). Det kan fx være ved at koble undervisningen i pædagogik og lærerfaglighed til det første undervisningsfag.
- At lade *undervisere fra lærerens grundfaglighed og undervisningsfag samarbejde* om udvikling af specialiseringsmoduler eller om vejledning af de studerende i forbindelse med praktik og bachelorprojektet.

Både ledere, underviser og studerende erkender imidlertid også, at disse mere "faste veje" gennem uddannelsen kan gøre det svært for studerende med skæve forløb. Fx kan det være udfordrende for studerende at komme tilbage fra orlov eller udlandsophold.

3.2.3 UDVIKLINGSOMRÅDER – STØRRE EJERSKAB FOR MODULSTRUKTUREN

En modulopbygget uddannelse er ikke et mål i sig selv, men et middel til, at de studerende opnår de kompetencer, som ligger i uddannelsens mål og formål. Modulstrukturen er en del af en international udvikling, der bl.a. følger af Bologna-deklarationen, og for professionshøjskolerne et rammevilkår, som indebærer en række muligheder, men også udfordringer. Det handler særligt om at balancere hensynet til valgfrihed og fleksibilitet på den ene side og hensynet til sammenhæng og progression i uddannelsen på den anden side.

Det er ekspertgruppens vurdering, at den valgte modulstruktur grundlæggende medfører et mulighedsrum for tilrettelæggelse af en læreruddannelse af høj kvalitet og en læreruddannelse, som matcher behovet ude på skolerne. Professionshøjskolerne bør derfor tage ejerskab for modulstrukturen og fortsat arbejde med at udnytte de muligheder for at udvikle uddannelsen, som modulstrukturen giver, med henblik på at styrke den faglige kvalitet og relevans af læreruddannelsen.

Ekspertgruppen erfarer, at det er muligt at skabe sammenhæng og progression inden for rammerne af modulstrukturen, fx gennem nogle af de strukturelle tiltag, som er listet ovenfor. Det er imidlertid væsentligt, at professionshøjskolerne ikke alene fokuserer på strukturer, men også har fokus på de faglige læringsfællesskaber. Afgørende for at kunne udnytte de muligheder, der ligger i modulstrukturen, og for at sikre en læreruddannelse med faglig sammenhængskraft og progression, er, at der er en høj grad af samarbejde og udveksling mellem undervisere. Dette gælder både i forhold til indholdet i undervisningen og i forhold til de enkelte studerende. Udvikling af

læringsfællesskaber kræver, at der er nogle klare og faste rammer til stede. Særligt på de store udbudssteder kan det være vanskeligt at sikre sammenhæng og progression, hvis der ikke er en systematik omkring samarbejdet mellem undervisere. Det er et ledelsesmæssigt ansvar at sikre, at der de tilstrækkelige rammer er til stede.

Efter ekspertgruppens opfattelse udgør det på nuværende tidspunkt en væsentlig barriere for udviklingen af sammenhæng og progression, at uddannelsen er brudt op i små moduler. Dette skyldes, at professionshøjskolerne som led i implementeringen af reformen i fællesskab har valgt at udbyde alle moduler som 10 ECTS-point og at samarbejde om indholdet af modulerne for at sikre en ensartet læreruddannelse på tværs af landet og for at øge muligheden for at læse moduler på forskellige uddannelsessteder. Med bekendtgørelsen blev læreruddannelsen dereguleret, og lovmæssigt er det således alene fastlagt, at modulerne i lærerens grundfaglighed og undervisningsfagene skal have et omfang på mellem 10 og 20 ECTS-point.

Med afsæt i ovenstående vil ekspertgruppen pege på følgende områder, hvor der er behov for fortsat udvikling:

Systematik i forhold til samarbejdet mellem undervisere

Den valgte modulstruktur forudsætter høj grad af samarbejde og udveksling mellem undervisere fra forskellige fag og hovedområder. Det gælder dels i forhold til det faglige indhold i undervisningen, dels i forhold til den anvendte læreruddannelsespædagogik og -didaktik. Ekspertgruppen erfarer, at der skal være incitament til, rammer for og systematik omkring et sådant samarbejde, særligt på de store udbudssteder, hvor der kan være større fysisk afstand mellem undviserne. Flere af professionshøjskolerne giver udtryk for, at rammerne for samarbejdet mellem lærerens grundfaglighed og undervisningsfagene er svækket med reformen af læreruddannelsen i 2013, fordi der ikke som i den tidligere bekendtgørelse fra 2006 er strukturelle forpligtelser til at samarbejde. Systematikken kan imidlertid også skabes på anden vis. Det kan eksempelvis være ved at etablere faste underviserteams, som samarbejder om forberedelsen og gennemførelsen af undervisningen i lærerens grundfaglighed og bestemte undervisningsfag og/eller om forberedelsen af de studerende til deres praktikperioder. En anden tilgang kan være at øge andelen af undervisere, der underviser i både undervisningsfag og lærerens grundfaglighed. Ud af de 512 undervisere, der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen i forbindelse med delanalyse 2, underviser 18 pct. i både undervisningsfag og lærerens grundfaglighed.

En modulstruktur, som i højere grad understøtter uddannelsens formål

Det er ekspertgruppens vurdering, at professionshøjskolerne fremadrettet bør arbejde videre med den konkrete implementering af modulstrukturen, så det sikres, at modulstrukturen i højere grad understøtter læreruddannelsens formål om at de studerende opnår den viden og de færdigheder, som er forudsætningen for at blive faglig, pædagogisk og didaktisk kompetente lærere i folkeskolen. Ekspertgruppen ser et potentiale i at udvikle nogle delvist faste veje gennem uddannelsen, hvor der foretages nogle klare ledelsesmæssige og faglige prioriteringer, som sikrer den studerendes faglige udvikling gennem hele uddannelsen, men hvor de studerende fortsat har mulighed for at tone deres uddannelse i en bestemt retning. Det indebærer bl.a. udvikling af relevante og udfordrende specialiseringsmoduler, som i højere grad knytter sig til de studerendes uddannelsesforløb. Det er yderligere ekspertgruppens vurdering, at udfordringerne med fragmentering og mangel på fordybelse kan imødekommes ved, at professionshøjskolerne åbner op for muligheden for at udbyde moduler med et større omfang end 10 ECTS-point. Større moduler giver mulighed for i højere grad at indtænke progression og sammenhæng i det enkelte modul, og det giver bedre mulighed for at samarbejde om udvikling og gennemførelse af undervisningen – både internt på institutionen mellem undervisere, og eksternt i form af samarbejder med kommuner, andre uddannelser (fx pædagoguddannelsen), andre professionshøjskoler, universiteter og

musikkonservatorier. Endelig vil ekspertgruppen pege på muligheden for i højere grad at udnytte modulstrukturen til at kunne reagere på efterspørgslen hos aftagerne, eksempelvis være ved løbende at bruge aftager- og dimittendundersøgelser til at tilpasse indholdet af eksempelvis intromoduler og specialiseringsmoduler. Ligeledes kan professionshøjskolerne i endnu højere grad udbytte fleksibiliteten i modulstrukturen til at indgå i nye former for samarbejde med kommuner samt andre uddannelser og andre uddannelsesinstitutioner om udviklingen af en læreruddannelse tilpasset de lokale ønsker, behov og samarbejdsmuligheder.

3.3 Udfordringer med at skabe en fælles ambitiøs læringskultur med høj studieintensitet

LU13 afspejler et mål om at skabe en læreruddannelse præget af en ambitiøs læringskultur med høje forventninger til de studerendes deltagelse og engagement i forskellige studieaktiviteter. I dette afsnit ses der nærmere på læringskulturen blandt undervisere og de studerende på læreruddannelsen. Der vil herunder være et særligt fokus på de studerendes ambitioner afspejlet i bl.a. deres arbejdsindsats og studieintensitet på læreruddannelsen.

3.3.1 INTENTIONER OG MÅL

En attraktiv læreruddannelse, som skal tiltrække flere dygtige studerende, omfatter i henhold til aftaleteksten en uddannelse af bedre kvalitet og med højere krav til, hvad de studerende skal kunne. Aftaleteksten præciserer, at kravene til de studerende skal øges inden for den *eksisterende* ECTS-ramme (240 ECTS-point), hvilket vil medføre en større arbejdsbelastning for de studerende.

Desuden lagde forligspartierne i aftaleteksten vægt på, at læreruddannelsen, ligesom øvrige videregående uddannelser, er et fuldtidsstudium, som forudsætter en studieintensiv indsats af de lærerstuderende. Professionshøjskolerne kan arbejde med studieintensitet på flere måder inden for rammerne af bekendtgørelsen. De kan fx øge antallet af undervisnings- og vejledningstimer, og de kan indføre regler om mødepligt eller deltagelsespligt. Det er centralt fastsat i bekendtgørelsen, at den studerende har mødepligt til praktikken, men derudover fastlægger professionshøjskolerne selv regler om møde- og deltagelsespligt. Professionshøjskolerne kan også arbejde med studieaktiviteten gennem dialog og forventningsafstemning med de studerende. I forhold til sidstnævnte har professionshøjskolerne forud for reformen af læreruddannelsen iværksat et udviklingsarbejde om studieaktivitet, som har resulteret i en fælles studieaktivitetsmodel.

3.3.2 EKSPERTGRUPPENS VURDERINGER

For så vidt angår intentionen om at etablere en ambitiøs kultur samt styrket studieintensitet på læreruddannelsen, vurderer ekspertgruppen målopfyldelsen til at være lav. Dette uddybes nedenfor:

- **Betydeligt fokus fra ledelsen på studieaktivitet på tværs af professionshøjskoler:** Ekspertgruppen konstaterer, at der blandt professionshøjskolernes ledelser er en stor opmærksomhed på de studerendes studieintensitet. Det gælder særligt ved at arbejde med strukturelle initiativer, fx skemalægning mv. Det er samtidig ekspertgruppens vurdering, at professionshøjskolerne endnu ikke er i mål med at styrke de studerendes studieaktivitet, således at de lærerstuderende studerer på fuld tid.

- **Variation i deltagelse og motivation hos de studerende udfordrer en fælles, ambitiøs læringskultur:** Betydelig variation i de studerendes deltagelse og engagement udfordrer etableringen af en fælles og ambitiøs læringskultur på læreruddannelsen. Ekspertgruppen har oplevet denne problematik som særligt udtalt mellem de studerende indbyrdes. Det kommer til udtryk blandt de studerende ved, at det opfattes som demotiverende for gruppen af fagligt ambitiøse studerende, at det er for let for en gruppe af studerende at komme igennem uddannelsen med en begrænset indsats.

Ekspertgruppens vurdering af målopfyldelsen er baseret på nedenstående forhold fra evalueringen:

1/ Der arbejdes aktivt med studieaktivitet på tværs af professionshøjskoler

Det fremgår af både delanalyse 2 om kvalitet i undervisningen og af ekspertgruppens besøg, at alle professionshøjskoler arbejder aktivt med at styrke de studerendes studieaktivitet. Det er samtidig oplevelsen, at professionshøjskolerne – ifølge ledelserne – primært har fokus på strukturelle tiltag til at styrke studieaktiviteten. Eksempler herpå er fremhævet nedenfor:

- Alle professionshøjskoler arbejder med studieaktivitetsmodellen¹⁶ som et redskab til at synliggøre over for de studerende, hvilke forventninger der er til deres studieaktivitet, og til at tydeliggøre, at studieaktivitet er andet og mere end undervisningstimer. Det er professionshøjskolerne erfaring, at nogle studerende først skal "lære at være studerende", og at de har brug for stilladsering (støttestrukturer afhængigt af de studerendes behov) og redskaber hertil. Studieaktivitetsmodellen præsenteres typisk for de studerende ved studiestart (fx i forbindelse med et intramodul), og der refereres løbende til den.
- Regler om deltagelsespligt fastsættes i studieordningens institutionsdel og i de enkelte modulplaner og indebærer typisk krav om aflevering af et antal opgaver eller aktiv deltagelse i undervisningen. Fire professionshøjskoler har derudover valgt at indføre mødepligt på hele eller dele af uddannelsen (fx på første årgang). Studerende, der ikke lever op til deltagelses- og eventuelt mødepligten, kan ikke få godkendt deres moduler, men skal løse en ekstra opgave eller lignende, før det kan ske.
- Professionshøjskolerne følger på forskellig vis og i forskellig grad op på de studerende, som ikke møder op til undervisningen. Det kan fx være ved at sende en e-mail eller en sms. Ledelse, undervisere og studerende på de mindre udbudssteder fremhæver over for ekspertgruppen, at uddannelsens mindre størrelse betyder, at underviserne er tæt på og har en god fornemmelse for de studerende. Det gør det lettere for underviserne at følge op på fravær og lav studieaktivitet hos de studerende gennem personlig kontakt og dialog.
- Derudover eksperimenterer professionshøjskolerne hver især med andre måder at styrke studieaktiviteten på. Dette sker bl.a. gennem skemastrukturen, så de studerende har undervisningstimer hver dag, ved at skabe tydelige rammer for studiegrupperarbejde, eller ved at gøre brug af tutorer og undervisningsassistenter/studieassistenter. Sidstnævnte anvendes ud fra en antagelse om, at ældre studerende kan være med til at videreføre den

¹⁶ Studieaktivitetsmodellen viser de samlede studieaktiviteter på en professionsbacheloruddannelse. Modellen inddeler alle studieaktiviteter på en uddannelse i fire overordnede kategorier: Deltagelse af undervisere og studerende – initieret af underviser (fx forelæsninger og holdundervisning) (K1), deltagelse af studerende – initieret af underviser (fx studiedage og studiebesøg) (K2), deltagelse af studerende – initieret af studerende (fx selvstændige studier alene eller i samarbejde med andre studerende) (K3) og deltagelse af undervisere og studerende – initieret af studerende (fx forumtimer, fremlæggelse af studieprodukter, temadage) (K4).

gode læringskultur. Nogle professionshøjskoler fremhæver også stamhold som en måde at øge studieaktiviteten på gennem styrkelse af de sociale relationer og den gensidige forpligtelse mellem de studerende.

Det bemærkes i øvrigt, at de studerende *samløst* har fået flere undervisnings- og vejledningstimer efter reformen af læreruddannelsen. Ifølge data fra delanalyse 2 om kvalitet i undervisningen er det gennemsnitlige antal undervisnings- og vejledningstimer steget fra 151 i studieåret 2012/2013 til 159 timer i studieåret 2016/2017 – dog med forbehold for forskellig registreringspraksis på professionshøjskolerne. Den positive udvikling skyldes dog primært, at to professionshøjskoler har øget antallet af timer til lidt over gennemsnittet i perioden.

2/ Studieintensiteten varierer, og der er udfordringer med at få studieintensiteten op

Flere af professionshøjskolernes ledelser fortæller i forbindelse med besøgsrunden, at de ved hjælp af øget fokus på studieaktivitet og de ovenfor beskrevne tiltag er lykkedes med at øge studieaktiviteten.

Der er imidlertid flere datakilder, der peger på, at der dels er variation i studieintensiteten fra professionshøjskole til professionshøjskole, dels at der er udfordringer med at få aktiviteten op på et niveau, der svarer til, at de studerende studerer på fuld tid. Delanalyse 2 om kvalitet i undervisningen på læreruddannelsen viser, at de ordinære 4. årsstuderende i gennemsnit lægger 24,6 timer¹⁷ i studieaktiviteter om ugen, herunder uddannelsesaktiviteter, forberedelse og andre aktiviteter på uddannelsen, der ikke direkte relaterer sig til et fag. Tælles studierelevant arbejde med, fremgår det, at de ordinære studerende i gennemsnit er aktive i 30,3 timer ugentligt. Meritlæreruddannelsen er i modsætning til den ordinære læreruddannelse et *deltidsstudie*. Af evalueringen fremgår det således også, at meritlærerstuderende naturligt lægger færre timer i studiet end de ordinære lærerstuderende. I stedet bruger meritlærerstuderende flere timer på studierelevant arbejde. Ud over forskelle mellem ordinære studerende og meritlærerstuderende er der også forskel på tværs af de syv professionshøjskoler. Den gennemsnitlige studieaktivitet for en ordinær studerende varierer mellem 19,2 timer og 29,7 timer.

Delanalyse 2 viser yderligere, at mens 77 pct. af underviserne er helt eller delvist enige i, at uddannelsen er tilrettelagt, så den forudsætter en arbejdsbelastning, der svarer til fuld tid, er det kun 44 pct. af underviserne, som oplever, at den gennemsnitlige studerende lægger de nødvendige timer i forberedelsen og møder velforberedt op til undervisningen.

Derudover oplever ekspertgruppen i forbindelse med sin besøgsrunde en tendens til, at arbejdsbyrden er ujævnt fordelt henover semestrene, hvilket udgør en udfordring for studieaktiviteten.

3/ Underviserne har højere forventninger til de studerende, end de studerende har til hinanden

Ifølge både delanalyse 2 og delanalyse 3 er det dominerende billede, at *underviserne* på læreruddannelsen har høje forventninger til de studendes deltagelse og engagement. Størstedelen af underviserne (93 pct.) og flertallet af de studerende (63-66 pct.) er helt eller delvist enige i, at underviserne har høje forventninger til, at de studerende deltager og er engagerede i henholdsvis undervisningen og studiegrupper samt fagligt samarbejde med andre studerende. Flertallet af dimittenderne (61 pct.) er ligeledes helt eller delvist enige i, at underviserne på læreruddannelsen

¹⁷ Den gennemsnitlige studieaktivitet er opgjort på baggrund af de studendes angivelser af, hvor meget tid de har brugt på forskellige studieaktiviteter samt arbejde i løbet af en gennemsnitlig undervisningsuge (syv dage) i det seneste semester. Den gennemsnitlige studieaktivitet gælder alene for 4. årsstuderende og altså ikke for *alle* studerende på læreruddannelsen. Der skal tages forbehold for, at målinger af studerendes studieaktivitet altid er forbundet med usikkerhed. Andre undersøgelser har vist, at der er en højere studieintensitet.

havde høje forventninger til, at de studerende deltog og var engagerede. I overensstemmelse hermed oplever de studerende, som ekspertgruppen har talt med på besøgsrunden, at deres undervisere generelt er ambitiøse og engagerede, og at det har en positiv, afsmittende effekt på dem som studerende.

Flere datakilder tyder imidlertid på, at de studerende ikke har de samme høje forventninger til hinanden. Ifølge delanalyse 2 er under halvdelen (39 pct.) af de studerende helt eller delvist enige i, at der blandt de studerende er høje forventninger til, at deres medstuderende deltager og er engagerede i undervisningen. Ifølge delanalyse 3 er knap en tredjedel (31 pct.) af dimittenderne helt eller delvist enige i, at der blandt deres tidligere medstuderende var høje forventninger til, at man deltog og var engageret i undervisningen.

Ekspertgruppens besøgsrunde tegner i forlængelse af ovenstående et billede af, at der på de enkelte udbudssteder er stor variation i, hvor aktive og engagerede de studerende er med hensyn til deres studie. Mens en gruppe af de studerende er meget dedikerede og lægger mange timer på studiet, er der andre, som møder uforberedte op – eller som slet ikke møder op – til undervisning og studiegruppearbejde. Alle datakilder (delanalyse 2, 3 og besøgsrunde) viser, at de studerende oplever, at det er for let at klare sig igennem læreruddannelsen med en lille studieaktivitet og arbejdsindsats, og at der er manglende konsekvens for studerende, som ikke overholder møde- og deltagelsespligt. Ifølge de studerende kan det virke demotiverende, at medstuderende kan klare sig igennem uddannelsen med en begrænset indsats.

Ekspertgruppen ønsker endvidere at fremhæve, at der synes at være en sammenhæng mellem, hvorvidt man oplever uddannelsen som krævende, og hvor stor en indsats man yder, og følgelig vurderer sine kompetencer. Ifølge delanalyse 3 er det således de dimittender, der oplever læreruddannelsen som krævende, der også lægger en høj eller meget høj indsats på læreruddannelsen.

4/ Et flertal – men ikke alle – studerende er ambitiøse og motiverede for at undervise i grundskolen

Yderligere dimensioner af læringskulturen handler om de studerendes motivation for og ambitioner om at blive dygtige lærere samt stoltheden over at læse til lærer. Delanalyse 2 og delanalyse 3 tegner tilsammen et billede af, at kulturen på læreruddannelsen er med til at motivere et flertal af de studerende til at blive dygtige undervisere i grundskolen efter endt uddannelse, men ikke alle.

59 pct. af de studerende og 56 pct. af dimittenderne er helt eller delvist enige i, at de er blevet mere motiveret til at skulle undervise i grundskolen i løbet af den tid, de har gået på læreruddannelsen. Ligeledes er 51 pct. af de studerende og 53 pct. af dimittenderne helt eller delvist enige i, at der på læreruddannelsen er en kultur, der bærer præg af, at de studerende er ambitiøse med hensyn til at blive dygtige lærere. Såvel delanalyse 2 som delanalyse 3 viser desuden en tendens til, at underviserne på læreruddannelsen har større ambitioner på de studerendes vegne, end de studerende selv.

Hvad angår de studerendes stolthed, viser delanalyse 2, at flertallet af underviserne (70 pct.) i er helt eller delvist enig i, at de studerende er stolte af deres uddannelsen. Godt halvdelen (54 pct.) af de studerende selv er helt eller delvist enige i, at de studerende er stolte af deres uddannelse, mens omkring en fjerdedel (27 pct.) af de studerende er helt eller delvist uenige i samme. Dertil er der betydelige forskelle professionshøjskolerne imellem, og på nogle udbudssteder er stoltheden blandt de studerende udfordret. Denne variation er også observeret på besøgsrunden og

påvirker det samlede billede af, om man kan tale om en fælles, ambitiøs læringskultur på læreruddannelsen.

Ekspertgruppen konstaterer, at data tegner et nuanceret billede af kulturen på læreruddannelsen, og at der er udfordringer for læreruddannelsen i forhold til at motivere *den samlede gruppe* af studerende til at arbejde i grundskolen efter endt uddannelse. Dertil er det værd at bemærke, at der ifølge delanalyse 3 synes at være en sammenhæng mellem oplevelsen af kulturen på uddannelsen og de studerendes motivation for at arbejde i grundskolen: I jo højere grad de studerende oplever en ambitiøs kultur samt høje forventninger blandt undervisere og studerende, jo større er de studerendes motivation til at arbejde som lærer i grundskolen.

3.3.3 UDVIKLINGSOMRÅDER – BEHOV FOR STÆRKERE FOKUS PÅ UNDERVISERNES ROLLE

Den politiske aftale, der ligger til grund for LU13, signalerede høje ambitioner i forhold til at skabe en fagligt stærkere og mere attraktiv læreruddannelse, som optager og uddanner motiverede studerende, der tiltrækkes af høje krav og af en ambitiøs læringskultur. Evalueringen viser, at man fra professionshøjskolernes side har arbejdet aktivt med at opfylde disse ambitioner knyttet til studieintensitet, læringskultur og motivation af de studerende, og at der særligt på det strategiske ledelsesniveau er høje ambitioner for dette arbejde. Men det står samtidig klart, at man ikke er i mål i forhold til at omsætte ambitionerne til konkrete handlinger.

Ekspertgruppen vurderer, at det – til trods for undervisernes generelt høje forventninger til de studerendes engagement og deltagelse – er for let at blive lærer med en lav studieaktivitet. Manglende krav til de studerendes aktivitet og deltagelse udgør en barriere for etableringen af en fælles og ambitiøs læringskultur gennemsyret af stort engagement og stræben mod at nå de mål, der er sat for uddannelsen. Her skal det dog understreges, at der er forskelle mellem professionshøjskolerne imellem.

Ekspertgruppen finder, at professionshøjskolernes indsats i forhold til høj studieintensitet og etablering af en fælles læringskultur i høj grad har haft strukturelle initiativer som omdrejningspunkt. Det gælder særligt det fælles arbejde på tværs af professionshøjskolerne med udviklingen af studieaktivitetsmodellen. Dette arbejde skal også anerkendes i nærværende rapport. Men en række data indhentet som led i evalueringen viser, at de strukturelle initiativer ikke er nok, og at fokus måske skal flyttes til – eller kombineres med – andre indsatsområder, der i højere grad har fokus på indholdet af undervisningen og relationer mellem undervisere og studerende.

Det bemærkes i den sammenhæng, at den implementerede modulstruktur efter ekspertgruppens vurdering kan udgøre en barriere for etableringen af en stærk læringskultur, fordi den som beskrevet under afsnit 3.2. har medført, at de studerende i mindre grad end tidligere modtager undervisning med de samme medstuderende. Manglende sammenhold og kendskab til medstuderende kan betyde, at den sociale forpligtelse mellem de studerende er mindre. Ligeledes kan det være svært for underviserne at opbygge tillidsfulde relationer til de studerende, hvis de ikke følger de samme studerende gennem en længere periode.

Ekspertgruppen vurderer, at der er behov for at se nærmere på nedenstående udviklingsområder i det videre arbejde med læreruddannelsen:

Stærkere fokus på god, krævende og ambitiøs undervisning

Ekspertgruppen konstaterer, at der synes at være et behov for at styrke kravene og forventningerne til de studerende i forhold til at sikre en ambitiøs læringskultur med høj deltagelse og engagement blandt

de studerende. Dette gælder blandt andet kravene i forbindelse med modulgodkendelsen, som også behandles i afsnit 4.2. Et udviklingsområde for professionshøjskolernes ledelser er således at arbejde videre med at omsætte de strategiske intentioner om høj studieaktivitet til konkrete forandringer i praksis. Ekspertgruppen ønsker i den forbindelse at understrege vigtigheden af at arbejde med *indholdet* af læreruddannelsen, nemlig den gode, krævende og ambitiøse undervisning, som er under løbende udvikling. *Underviserne* spiller dermed en helt central rolle i forhold til at sikre en læringskultur præget af høje ambitioner og høj studieintensitet. Der er behov for, at ledelsen skaber rammer for, understøtter og følger op på, at underviserne arbejdes systematisk med at udvikle en god undervisning med høje krav til de studerende.

Fokus på relationer og det gensidigt forpligtende undervisningsfællesskab

Læreruddannelsen er en videregående uddannelse, hvor relationer er afgørende. Det gælder både på selve uddannelsen for at sikre højt læringsudbytte for de studerende, og det gælder, når dimittender skal ud i praksis og fungere som lærer i grundskolen. På den baggrund ønsker ekspertgruppen at fremhæve, at professionshøjskolernes relationsarbejde i forhold til de studerende synes væsentligt; både til at sikre høj studieintensitet og at fremme læringskulturen på uddannelsen. Relationsarbejde omfatter i denne sammenhæng, at professionshøjskolerne har et systematisk fokus på, hvordan man skaber gensidigt forpligtende fællesskaber med eksemplariske undervisnings- og læringsforløb. Dette er bl.a. kendetegnet ved systematisk feedback, praksis- og øvelsesbaserede forløb og lignende. 'Eksemplariske' er i denne sammenhæng nøgleordet, da undervisere – i samspil med de studerende – spiller en afgørende rolle som rollemodeller, idet de studerende skal kunne spejle sig i, hvordan de som lærere kan arbejde med forpligtende faglige og sociale fællesskaber. Behovet for relationsarbejde er fremhævet af flere aktører som led i evalueringen, og særligt på de mindre udbudssteder har man gode erfaringer med at sikre hensigtsmæssig studieintensitet via tæt involvering af de studerende. Sammenfattende vurderer ekspertgruppen, at et øget fokus på relationer via eksemplariske forløb vil være et af de greb, der har potentiale til at styrke motivationen blandt de studerende yderligere, herunder oplevelsen af, at læreruddannelsen er et ambitiøst og krævende studie.

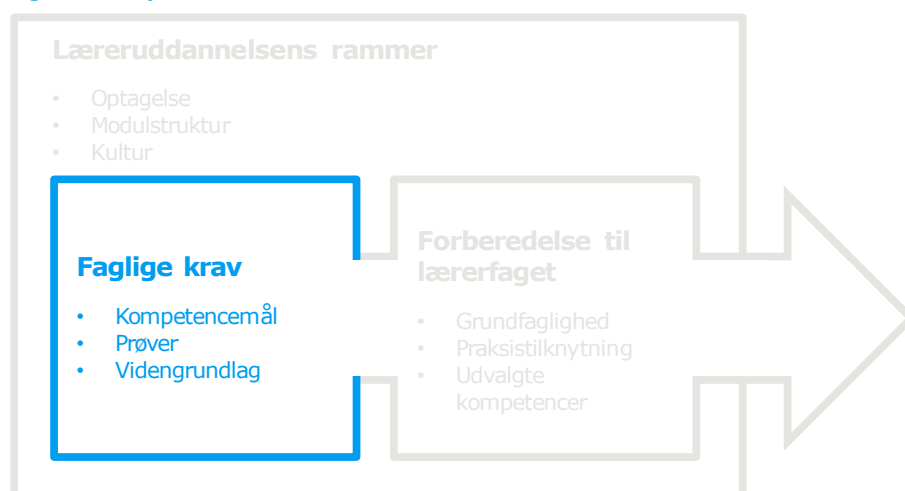
4. FAGLIGE KRAV I LÆRERUDDANNELSEN

Dette kapitel afdækker den del af evalueringen, der relaterer sig til det faglige indhold og de faglige krav i læreruddannelsen.

Faglighed i læreruddannelsen omfatter for det første de faglige krav til de studerende i form af de formulerede kompetencemål for læreruddannelsen. Kompetencemålene afdækkes i kapitlets første afsnit. For det andet omfatter det de faglige krav, der stilles til de studerende i forbindelse med de prøver og eksaminer, som lærerstudierende møder på uddannelsen. Andet afsnit i nærværende kapitel beskæftiger sig således med de prøver og prøvestruktur, som knytter sig til kompetencemålene samt modulgodkendelse på læreruddannelsen. Kapitlet ser afslutningsvist på faglighed i læreruddannelsen i form af de øgede krav om vidensbasering af fagene, som følger af reformen af læreruddannelsen i 2013.

Figuren nedenfor sammenfatter fokusområderne i kapitel 4.

Figur 4-1: Kapitlets fokus



4.1 Kompetencemålene afspejler høje krav i læreruddannelsen, men målene for læringsudbyttet er for omfattende

Fokus i dette afsnit er på de *faglige* krav til de studerende som de kommer til udtryk i beskrivelsen af kompetencemålene, som fremgår af bekendtgørelsen, og omsættes af underviserne i valg af litteratur til undervisningen.

4.1.1 INTENTIONER OG MÅL

Med læreruddannelsen fra 2013 blev der indført kompetencemål for de enkelte undervisningsfag, lærerens grundfaglighed, praktikken, bachelorprojektet og de frivillige kurser, og det blev professionshøjskolernes ansvar selv at definere og indholdsbestemme konkrete moduler, der leder frem til et eller flere kompetencemål. Hermed blev den tidligere detailregulering af, hvad den studerende skal undervises i på læreruddannelsen, erstattet af styring via mål. Dette skifte fra input- til outputstyring er beskrevet tidligere i afsnit 3.2.

I aftaleteksten blev der lagt vægt på, at kompetencemålene skulle udformes, så de afspejler høje krav til, hvad den studerende skal kunne, først og fremmest i dybden (beherskelsesniveau), men også i bredden (vidensområder).

Kompetencemålene fastsættes af ministeren i samarbejde med undervisningsministeren og under inddragelse af relevante aktører (se også nedenstående boks). Det er muligt løbende – og uden lovændringer – at tilpasse dem folkeskolens fagrække. Ambitionen var at sikre større sammenhæng mellem læreruddannelsen og behovene i folkeskolen.

Boks 4-1: Udarbejdelsen af kompetencemål¹⁸

Udarbejdelsen af kompetencemål skete ved, at der først blev udviklet en taxonomi og en modelbeskrivelse/skabelon for kompetencemål for et fag med tilhørende vejledning. Dette udviklingsarbejde blev foretaget af en såkaldt ekspertarbejdsgruppe i 2012. Skabelonen blev efterfølgende brugt som struktur for beskrivelsen af kompetencemålene i bekendtgørelsen om læreruddannelsen fra 2013. Det var grupper inden for hver fag/fagområde, som udarbejdede det første udkast til kompetencemålene. Grupperne bestod af en faglig "spydspids" fra professionshøjskolesektoren, en forsker fra et universitet, den relevante censornæstformand og en fagkonsulent fra det daværende Undervisningsministerium. Ved revisionen af kompetencemålsbilagene i forbindelse med bekendtgørelsesrevisionen 2014/15 var det de nationale faggrupper, der stod for opgaven.

4.1.2 EKSPERTGRUPPENS VURDERINGER

Med hensyn til de faglige krav til de studerende, vurderer ekspertgruppen målopfyldelsen til at være middel. På den ene side markerer indførelsen af kompetencemål høje krav til de studerende, men omfanget af mål har medført ulemper relateret til bedømmelse og dybdelæring for de studerende. Dette uddybes nedenfor:

- **Kompetencemålene signalerer høje krav:** Ekspertgruppen vurderer, at udformningen af kompetencemålene for læreruddannelsen (herunder videns- og færdighedsmål) afspejler en læreruddannelse med høje krav til såvel undervisere som studerende. Særligt ønsker ekspertgruppen at fremhæve, at kompetencemålene har bidraget til et øget fokus på, at de studerende ikke bare skal kunne fagene, men at de også skal kunne *undervise i fagene*.
- **Målene for læringsudbyttet er for omfattende:** Det er samtidig ekspertgruppens vurdering, at omfanget af det totale antal videns- og færdighedsmål – inden for rammerne af den nuværende læreruddannelse (240 ECTS-point) – er for omfattende og dermed udgør en barriere for at opfylde intentionerne med at indføre kompetencemålsstyring i læreruddannelsen. Antallet af kompetencemål er med til at skabe en stoftrængsel i fagene. Underviserne har svært ved at nå at komme omkring dem alle og samtidig sikre tilstrækkelig dybdelæring og sammenhæng til andre fagområder.
- **For lidt primærlitteratur i læreruddannelsen:** Ekspertgruppen konstaterer, at der er stor variation i anvendelsen af litteratur på tværs af fag, hvilket bl.a. hænger sammen med, at valget ligger hos den enkelte underviser. Der er indikationer på, at underviserne på læreruddannelsen træffer pragmatiske valg om brug af litteratur, hvilket i nogen grad kan påvirke ambitionsniveauet i forhold til grad af vidensbasering – konkret via begrænset brug af primær litteratur. Ekspertgruppen vurderer samtidig, at denne dimension (brug af litteratur) er en del af en bredere prioritering af graden af vidensbasering af læreruddannelsen.

Ekspertgruppens vurderinger er funderet i nedenstående forhold fra evalueringen:

¹⁸ Teknologisk Institut (2014): *Evaluering af kompetencemålsstyring af læreruddannelsen*.

1/ Kompetencemålene afspejler høje krav til de studerende, der matcher behovene i folkeskolen

I delanalyse 1a om indhold og faglige krav i undervisningen konkluderes, at kompetencemålene afspejler høje krav til de studerende, og at de står mål med kravene i folkeskolen.

I udarbejdelsen af analysen er en række norske og svenske fageksperter blevet bedt om at vurdere læreruddannelsens kompetencemål samt de tilhørende videns- og færdighedsmål inden for deres respektive fag. Stort set alle fageksperter vurderer i høj eller meget høj grad, at kompetencemålene afspejler, at der stilles høje krav til de studerende (17 ud af 20 eksperter), og at kompetencemålene er på et tilstrækkeligt højt niveau i forhold til kravene til en nyuddannet lærer i en moderne skandinavisk skole (16 ud af 20 eksperter).

De fleste fageksperter vurderer også, at kompetencemålene enten er på niveau med kravene i deres respektive hjemland (11 ud af 20 eksperter), eller at de er både over og under niveauet på læreruddannelsen i deres hjemland (seks ud af 20 eksperter).¹⁹

Fem af eksperterne peger dog i forbindelse med deres vurdering på, at der er en tendens til et større fokus på fagdidaktiske vidensmål og mindre fokus på fagfaglige vidensmål sammenlignet med i Norge og Sverige. Hvor der fx i natur/teknologi i den danske læreruddannelse er 22 fagfaglige færdigheds- og vidensmål ud af i alt 48, gælder det for 14 ud af 18 mål i den norske læreruddannelse. Denne tendens bekræftes til dels på ekspertgruppens besøgsrunde, hvor der er flere eksempler på undervisere, som oplever, at der med den nye læreruddannelse er kommet større fokus på de studerendes kompetencer til at kunne planlægge, gennemføre og evaluere undervisning i deres respektive fag, og mindre plads til at komme i dybden med det faglige stof. Der er dog også enkelte eksempler på undervisere, der har den modsatte opfattelse.

Ligeledes understøttes pointen af delanalyse 2. Ifølge spørgeskemaundersøgelsen blandt undervisere vurderer størstedelen af undviserne i undervisningsfagene (78 pct.) i høj eller meget høj grad at kunne prioritere og tilgodese fagdidaktik i deres undervisning. Til sammenligning oplever kun omkring halvdelen (51 pct.) af undviserne i høj eller meget høj grad at have mulighed for at prioritere fagfaglighed i undervisningsfagene.

2/ Arbejdet med kompetencemålene er udfordret af det store omfang af kompetencemål

Indførelsen af kompetencemål er sket samtidig med, at det er blevet besluttet, at de studerende skal have tre undervisningsfag, og at der er kommet et større fokus på lærerens grundfaglighed. Mange fag i læreruddannelsen er derfor blevet reduceret med hensyn til antallet af ECTS-point, der er til rådighed til undervisning i linjefag.

Selvom de norske og svenske fageksperter, der har vurderet de danske kompetencemål, vurderer kompetencemålene til at være på et højt niveau, stiller flere af dem spørgsmålstegn ved, om ambitionsniveauet er for højt, set i forhold til det antal ECTS-point, der er afsat til at undervise. De påpeger, at det potentielt kan forhindre dybdelæring. Både delanalyse 2 om kvalitet i undervisningen på læreruddannelsen og ekspertgruppens besøgsrunde på professionshøjskolerne viser, at der blandt mange undervisere på læreruddannelsen er en oplevelse af, at det er udfordrende eller slet ikke muligt at komme i dybden med alle kompetencemål og tilhørende færdigheds- og

¹⁹ De norske fageksperter er blevet bedt om at vurdere de danske kompetencemål relativt til den gamle læreruddannelse på bachelorniveau. I Norge har man fra sommeren 2017 ændret læreruddannelsen fra en bacheloruddannelse til en kandidatuddannelse, og efter den ændring vil kompetencemålene for den danske læreruddannelse selv sagt være under niveauet for dagene på læreruddannelsen i Norge.

vidensmål i tilstrækkelig grad. Det betyder, at underviserne må prioritere uforholdsvist meget, og at de må lægge mere ud til de studerendes selvstændige arbejde.

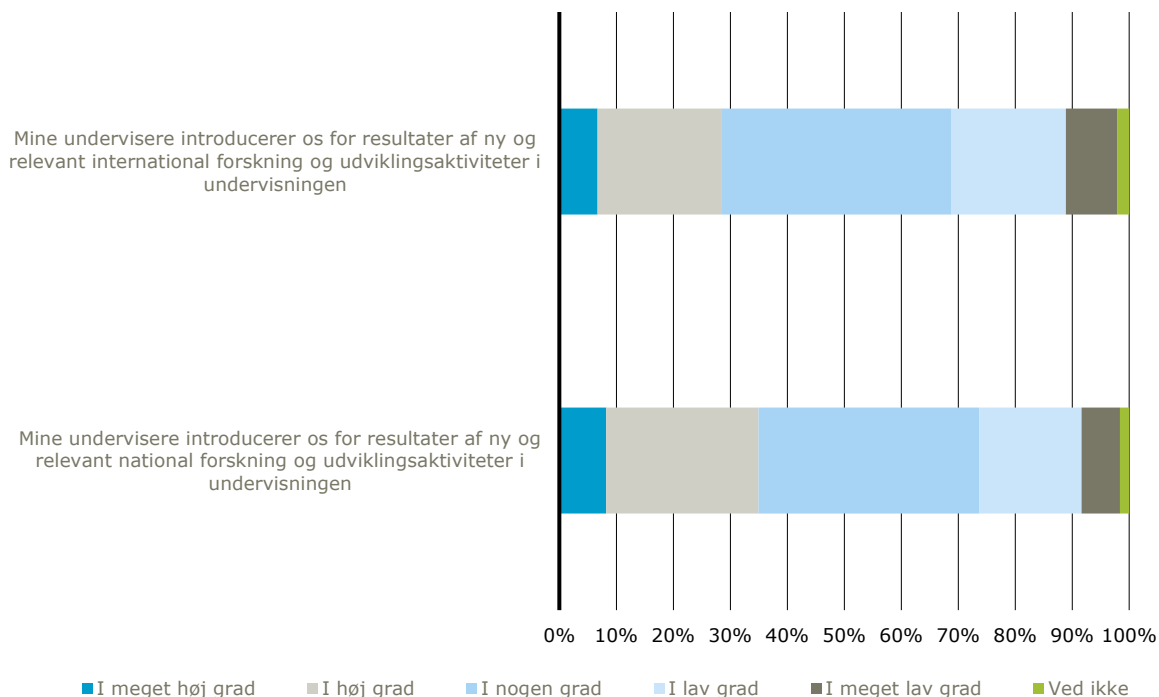
I forbindelse med både delanalyse 2 og ekspertgruppens besøgsrunde er der derudover flere undervisere, der udtrykker, at kompetencemålene er udformet på en måde, som gør dem svære at eksaminere i. Kompetencemålene er ifølge underviserne formuleret for løst og omfattende til, at de kan bruges som vurderingsgrundlag, og det kan variere fra underviser til underviser og mellem underviser og censor, hvad der lægges vægt på. De svenske og norske fageksperter, som indgår i delanalyse 1a, peger i forlængelse heraf på, at det ikke fremgår af kompetencemålene, i hvilket omfang eller med hvilken dybde de studerende forventes at have viden inden for et givet område, og at det vil være fordelagtigt med en større grad af graduering.

3/ Fageksperter efterspørger mere primærlitteratur og forskningslitteratur i læreruddannelsen

Kravene til de studerende er også afspejlet i den anvendte litteratur på læreruddannelsen. Selvom de nationale faggrupper inden for flere fag har udarbejdet standardlitteraturlister, udvælger den enkelte underviser selv den litteratur, de studerende skal læse i fagets moduler. I forbindelse med delanalyse 1a om indholdet og de faglige krav i læreruddannelsen, er de svenske og norske fageksperter derfor også blevet bedt om at vurdere to lister over anvendt litteratur inden for deres respektive fag.

Fageksperternes generelle vurdering er, at der er sammenhæng mellem kompetencemålene og litteraturen, og at litteraturen er relevant og opdateret i de fleste fag. De vurderer imidlertid også, at litteraturen kun delvist stiller høje krav til de studerende, og ikke i alle tilfælde er tilstrækkelig til at imødekomme kravene i folkeskolen. Dette skyldes først og fremmest, at grundbøger fylder meget relativt til forskningslitteratur, og at dansk litteratur fylder meget relativt til international litteratur. I overensstemmelse hermed viser delanalyse 2 om kvalitet i undervisningen på læreruddannelsen, at kun omkring en tredjedel af de studerende i høj eller meget høj grad oplever, at de introduceres for ny national (36 pct.) og international (29 pct.) forskning i undervisningen. Dette fremgår af figuren nedenfor.

Figur 4-2: De studerendes oplevelse af, i hvilken grad de introduceres til ny forskning



Note: N=792 studerende. Spørgsmålsformuleringen lød: "I hvilken grad har du oplevet følgende i din undervisning på læreruddannelsen?"

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt studerende på læreruddannelsen (2018).

Ifølge fageeksperterne bør de studerende trænes i at læse internationale undersøgelser, hvis de i deres virke som lærer skal være i stand til at holde sig opdateret med hensyn til den nyeste viden inden for deres felt. Den samme opfattelse kommer til udtryk i forbindelse med ekspertgruppens besøgsrunde, men datagrundlaget er ikke tilstrækkeligt til at konkludere, hvor udbredt dette fokus er.

4.1.3 UDVIKLINGSOMRÅDER – KRITISK VURDRING AF MÅL OG STYRKET BRUG AF FORSKNINGSLITTERATUR

Kompetencemålene for læreruddannelsen er blevet udformet ud fra en ambition om, at målene for de studerendes læringsudbytte skal være en løftestang til at sikre, at der stilles høje krav til de studerende på læreruddannelsen i såvel dybden som bredden, og at der er en direkte sammenhæng til folkeskolens fag, som dimittenderne skal ud og undervise i efter endt uddannelse. På baggrund af evalueringen kan ekspertgruppen konstatere, at denne ambition er indfriet, idet målene for læringsudbyttet (kompetencemål samt de tilhørende videns- og færdigheds mål) afspejler høje krav til de lærerstuderende, der matcher folkeskolens behov. De høje krav udtrykt ved kompetencemålene er således en klar styrke ved den nuværende læreruddannelse.

En svaghed ved indførelsen af kompetencemål er imidlertid, at øvelsen er blevet for omfattende. Ekspertgruppen har særligt på besøgsrunden hæftet sig ved, at det omfattende antal mål for læringsudbyttet har utilsigtede konsekvenser til følge – primært i form af stoftrængsel og mangel på dybdelæring i undervisningsfagene. Den rette balance mellem ambitionsniveau (som udtryk ved formulering af mål) på den ene side samt læreruddannelsens indhold (fag og fagområder) og omfang (240 ECTS-point) på den anden side synes ikke at være fundet i den nuværende model.

Ekspertgruppen vurderer, at det vil være hensigtsmæssigt at overveje nedenstående udviklingsområder:

Kritisk vurdering af mål for læringsudbytte

Kompetencemålene afspejler høje krav til undervisere og studerende. Men de skærpede krav udfordrer undervisningen i særligt undervisningsfagene, hvor der samlet set er færre ECTS-point til rådighed pr. undervisningsfag. En hensigtsmæssig sammenhæng mellem mål og midler er således udfordret. Nærværende evaluering fordrer derfor en overvejelse om antal og indhold af de gældende kompetencemål, således at intentionen om høje faglige krav fastholdes, men via en kritisk vurdering af og prioriteret tilgang til målene for læringsudbytte.

Højere ambitioner for anvendelse af primærlitteratur i undervisningen

Det er ekspertgruppens holdning, at en læreruddannelse på det højeste faglige niveau skal række ud til den nyeste forskning, bl.a. via brug af primær forskningslitteratur i undervisningen, så de studerende lærer at læse og anvende den type viden. Dette er centralt for, at den enkelte lærer også efter endt studie vil fortsætte med at orientere sig i forskning og holde sig ajour, når man virker som lærer i folkeskolen. Inddragelse af primær forskningslitteratur kan fx ske i forbindelse med bachelorprojektet.

4.2 Udfordringer forbundet med den nuværende organisering af kompetencemålsprøver og modulgodkendelse

Kompetencemålene – og omsætningen af disse i valg af litteratur og i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen – udgør én dimension af de faglige krav til de lærerstuderende. En supplerende dimension er vurderingen og bedømmelsen af de studerendes præstationer i forbindelse med modulgodkendelse, kompetencemålsprøver og bachelorprojektet. Denne del af kapitlet omhandler således bedømmelse og eksamen i læreruddannelsen.

4.2.1 INTENTIONER OG MÅL

Ifølge bekendtgørelsen for læreruddannelsen fra 2013 skal de studerende afslutte deres undervisningsfag; almen dannelse, pædagogik og lærerfaglighed samt de tre praktikniveauer²⁰ med prøver. Bachelorprojektet afsluttes med en mundtlig prøve, hvor der gives en samlet bedømmelse for projektet og den mundtlige præstation. Ved alle prøver vurderes det, i hvilken grad de studerende har opfyldt kompetencemålene, som er opstillet i bekendtgørelsen.

For at blive indstillet til at gå til prøve skal de studerende have godkendt deres gennemførelse af et eller en flerhed af moduler ved afslutningen af modulet eller modulerne. Professionshøjskolerne beslutter selv betingelserne for modulgodkendelse, herunder om det sker på baggrund af en prøve eller objektive kriterier som fx mødepligt, deltagelsespligt (herunder skriftlige afleveringer, port folio, mundtlige præsentationer mv.) samt deadlines eller tidskrav i tilknytning til deltagelsespligt. De studerende med undervisningsfag i dansk, matematik og sprogfag skal dog afslutte bestemte moduler med en skriftlig modulprøve.

²⁰ Læreruddannelsen har tre forskellige praktikmoduler med hvert sit færdigheds- og vidensniveau. Alle praktikmoduler afsluttes med en kompetencemålsprøve.

Boks 4-2: Skriftlige modulprøver²¹

Indførelsen af skriftlige modulprøver blev indført bl.a. efter kritik fra censorformandskabet, der problematiserede, at de studerende kun fik en gennemsnitskarakter, selvom de både gik op til skriftlig og mundtlig eksamen i dansk, matematik og sprogfagene. Professionshøjskolerne udarbejder en national prøveskabelon for modulprøverne, der skal udgøre et fælles grundlag for den kommende afprøvning af de studerendes skriftlige færdigheder.

I den politiske aftale om reformen af læreruddannelsen lå en ambition om, at der skal ske en grundigere bedømmelse af de studerende, og at eksamenskravene til de studerendes kompetencer skærpes.

4.2.2 EKSPERTGRUPPENS VURDERINGER

Ekspertgruppen vurderer, at målene om at sikre en grundig bedømmelse af og skærpede krav til de studerendes kompetencer kun er delvis realiseret. Ekspertgruppen vurderer derfor målopfyldelsen som værende middel. Dette udfoldes nedenfor:

- **Kompetencemålsprøverne stiller høje krav:** Det er ekspertgruppens vurdering, at kompetencemålsprøverne – og herunder de tre praktikprøver – som udgangspunkt stiller høje krav til de studerende. Ekspertgruppen vurderer dog samtidigt, at det er udfordrende for professionshøjskolerne at give en grundig bedømmelse af samtlige kompetencemål.
- **Det samlede antal prøver udfordrer kvaliteten i modulgodkendelsen:** Ekspertgruppen vurderer, den nuværende organisering af kompetencemålsprøver og modulgodkendelser er udfordret. Det samlede antal prøver og modulgodkendelser medvirker til lav kvalitet i modulgodkendelsen og til, at der stilles for lave krav til de studerende.

Ekspertgruppens vurderinger er baseret på nedenstående forhold fra evalueringen vedrørende bedømmelse og eksamen:

1/ Kompetencemålsprøverne opleves i varierende grad at give en grundig og retvisende bedømmelse af de studerendes undervisningskompetencer

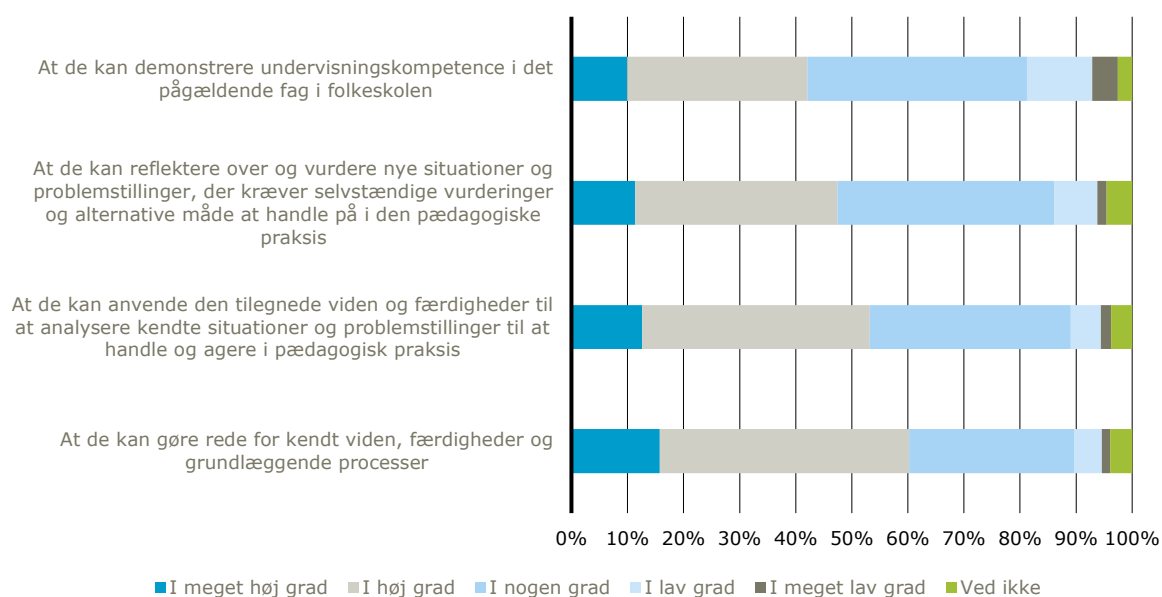
Delanalyse 2 om kvalitet i undervisningen på læreruddannelsen viser, at flertallet (57 pct.) af de studerende er helt eller delvist enige i, at der stilles høje krav til de studerendes præstationer til kompetencemålsprøverne. Ligeledes er det flertallet (58-67 pct.) af de studerende, som i høj eller meget høj grad oplever, at kompetencemålsprøverne giver en retvisende bedømmelse af deres kompetencer.

Der er dog forskel på de studerendes vurdering, afhængigt af, hvilke kompetencer der spørges til. Ifølge de studerende understøtter kompetencemålsprøverne bedst en bedømmelse af de studerendes evner til at gøre rede for kendt viden og færdigheder, analysere kendte situationer og problemstillinger samt reflektere over og vurdere nye situationer og problemstillinger, hvorimod kompetencemålsprøverne i lidt mindre grad understøtter en retvisende bedømmelse af, hvorvidt de studerende kan demonstrere undervisningskompetence i det pågældende fag.

²¹ Fremgår af Uddannelses- og Forskningsministeriets præcisering over for Lærerstudendes Landskreds, Censorformandskabet for læreruddannelsen og professionshøjskolerne. <https://www.laererruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/Om-kompetencem%C3%A5lspr%C3%B8ver.pdf>

Underviserne forholder sig generelt lidt mindre positivt end de studerende. Således er det knap halvdelen (47 pct.) af underviserne, som er helt eller delvist enige i, at der stilles høje krav til de studerendes præstationer ved kompetencemålsprøverne. De vurderer også i lidt mindre grad end de studerende, at kompetencemålsprøverne understøtter en retvisende bedømmelse af de studerendes kompetencer. Dette fremgår nedenfor.

Figur 4-3: Undervisernes vurdering af, hvorvidt kompetencemålsprøverne understøtter en retvisende bedømmelse



Note: N=483 undervisere. Spørgsmål 1 er kun stillet til de undervisere, som underviser i undervisningsfag (352 undervisere). Spørgsmålsformuleringen lød: "I hvilken grad giver kompetencemålsprøverne mulighed for at afdække og vurdere følgende kompetencer hos de studerende på en retvisende måde?"

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen (2018).

Både undervisere og ledelsesrepræsentanter fremhæver i forbindelse med ekspertgruppens besøg, at det kan være udfordrende at udvikle en prøveform, som både kan afdække de studerendes fagfaglige viden samt fagfaglige færdigheder og de studerendes undervisningskompetence. Bl.a. peger de på, at det kan være vanskeligt at demonstrere undervisningskompetence i et situeret rum. Delanalyse 2 og ekspertgruppens besøgsrunde indikerer derudover, at antallet af kompetencemål gør det svært for underviserne at afdække samtlige kompetencemål ved kompetencemålsprøverne. Videre er der undervisere, som oplever, at kompetencemålene er for løst formuleret til, at de kan bruges som vurderingsgrundlag. Begge dele fremgik også af afsnit 4.1.

2/ Der opleves udfordringer med indholdet og gennemførelsen af praktikprøverne

Som det vil fremgå af afsnit 5.2 om praktik og praksistilknytning, er der blandt professionshøjskolerne en oplevelse af, at indførelsen af tre praktikprøver med karaktergivning har bidraget til at løfte niveauet af praktikken og til at skabe progression mellem de tre praktikkiveauer. Dertil viser delanalyse 2, at over halvdelen af underviserne og de studerende oplever, at praktikprøverne understøtter en retvisende bedømmelse af de studerendes klasseledelseskompetencer, kompetencer til at samarbejde med elever og reflektere over betydningen af relationer samt kompetencer til at målsætte, planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning.

Samtidig tegner ekspertgruppens besøg et billede af, at der blandt professionshøjskolerne – og herunder blandt både de studerende, undervisere, ledelse, praktikkoordinatorer og

praktikvejledere – er en oplevelse af, at praktikprøverne ikke fungerer hensigtsmæssigt i dag. De personer, som ekspertgruppen har talt med, peger blandt andet på følgende:

- Bedømmelsen af de studerende tager primært udgangspunkt i de studerendes viden og evne til at reflektere over denne viden, og kun i mindre grad de studerendes undervisningskompetencer og grundfaglige kompetencer. Der efterlyses et større fokus på praksis i praktikprøven.
- Nogle kompetencemål – og særligt kompetencemålet om forældresamarbejde – er generelt vanskelige at vurdere. Dette fremgår også af delanalyse 2, som viser, at kun en mindre del af de studerende oplever, at praktikprøverne afdækker deres kompetencer til at samarbejde med forældre, kolleger og tværfaglige ressourcepersoner.
- Der opleves at være uklarhed omkring praktikvejlederens rolle under praktikprøven. Særligt de studerende og praktikvejlederne selv oplever, at praktikvejlederne ofte spiller en mindre rolle, hvilket er uhensigtsmæssigt, når det er praktikvejlederen, som har observeret de studerende i praktikperioden.

3/ Der opleves udfordringer med modulgodkendelsen

I både delanalyse 2 og under ekspertgruppens besøgsrunde, er der professionshøjskoler, som fremhæver, at modulgodkendelse – når der er tale om præstationsbaserede vurderingskriterier – kan understøtte en løbende vurdering af og overblik over de studerendes progression, som fremmer de studerendes engagement. Der er også professionshøjskoler, som peger på, at modulgodkendelsen fordrer høj studieaktivitet blandt de studerende og giver mulighed for at identificere og følge op på studerende, som er ved at sakke bagud eller helt falde fra.

Det fremgår imidlertid også af delanalyse 2, at alle professionshøjskoler oplever udfordringer forbundet med modulgodkendelsen, hvilket bekræftes af ekspertgruppens besøg. Disse er bl.a.:

- Kombinationen af kompetencemålsprøver og modulgodkendelse betyder, at der er mange prøver i læreruddannelsen. Det er tids- og ressourcekrævende at udvikle og afholde de mange prøver og tager tid og ressourcer fra undervisningen.
- Som følge af ovenstående har flere professionshøjskoler valgt i højere grad at basere modulgodkendelse på kvantitative kriterier (fx deltagelse i undervisningen og aflevering af et antal opgaver). Konsekvensen herved er, at modulgodkendelsen kun i begrænset omfang understøtter de studerendes engagement og læreprocesser.
- Der er risiko for, at der sker en "dekobling" mellem moduler og kompetencemålsprøver. Dette skyldes bl.a., at der kun deltager én eksaminator ved kompetencemålsprøven, som ikke nødvendigvis har indsigt i indholdet af alle moduler, som har kvalificeret til kompetencemålsprøven. Der er en særlig opmærksomhed omkring dette i forhold til kompetencemålsprøven i pædagogik og lærerfaglighed, som favner fire forskellige moduler. Derudover betyder lange pauser mellem moduler og kompetencemålsprøven, at de studerende kan have svært ved at fastholde det, de har lært frem mod prøven. Det er især kritisk i forhold til de praktiske/musiske fag, hvor det er nødvendigt at vedligeholde kompetencer.
- Hvad angår de skriftlige modulprøver, oplever professionshøjskolerne, at disse er særligt ressourcetunge, fordi der skal udvikles nye eksamenssæt hvert år. Desuden betyder den lokale udarbejdelse af de skriftlige modulprøver, at de studerende risikerer at blive vurderet forskelligt på tværs af professionshøjskoler.

4/ Underviserne – og særligt de studerende – oplever lave krav i modulgodkendelsen

Delanalyse 2 viser, at flertallet af underviserne (63 pct.) og de studerende (75 pct.) er helt eller delvist enige i, at det er for let at få godkendt moduler. Ekspertgruppens besøg tegner samme

billede. Her giver særligt de studerende udtryk for, at det er muligt at bestå moduler med begrænset deltagelse og aktivitet og/eller præstationer af lav kvalitet. Dette fremgik også af afsnit 2.3. om de studerendes studieaktivitet.

De studerende, som ekspertgruppen har talt med, oplever, at flere af deres medstuderende får godkendt deres moduler, selvom de stort set aldrig møder op til undervisningen, og/eller yder en begrænset indsats i undervisningen. Ifølge de studerende skyldes det bl.a., at kravene til de studerendes præstationer i forbindelse med afleveringer og prøver er så lave, at det er muligt at klare sig igennem, selvom man ikke har deltaget i undervisningen. Der er også studerende som oplever, at medstuderende, der ikke overholder mødepligten, alligevel kan få godkendt et modul, enten fordi der ikke altid bliver ført fravær, eller fordi der er for få konsekvenser. Endelig er der også studerende, som peger på, at der er for få individuelle opgaver, og at nogle studerende "bæres igennem" af deres medstuderende.

At der stilles for lave krav, og at der er for få konsekvenser for gruppe af studerende, som yder en begrænset indsats, har ifølge de studerende en negativ virkning for de øvrige studerendes motivation for at deltage aktivt i undervisningen og for at lægge en stor indsats i afleveringer, projekter mv. Derudover kan det give udfordringer i forbindelse med gruppearbejde, at nogle medstuderende ikke er forberedte.

5/ Allokeringen af censorer er udfordret

Ifølge delanalyse 2 oplever underviserne i varierende grad, at de censorer, der allokeres til eksamen i bachelorprojektet, har faglig indsigt i det fag og den problemstilling, som projektet tager udgangspunkt i. Hovedparten af underviserne vurderer i nogen grad, at dette er tilfældet. Ifølge underviserne, er der stor forskel på censorernes kompetencer og udgangspunkt for at bedømme de studerende. Eksempelvis udtrykker de bekymring vedrørende de pensionerede censorers kompetencer, gymnasielærere som censorer og i det hele taget censorer uden tilknytning til læreruddannelsen. Ekspertgruppens besøg på professionshøjskolerne tegner et billede af, at dette er en generel udfordring, som bl.a. skyldes, at undervisere fra professionshøjskolerne kun i begrænset omfang har tid og incitament til at være censor.

4.2.3 UDVIKLINGSOMRÅDER – NYT BLIK PÅ ORGANISERING OG VURDERINGSFORMER

Grundigere bedømmelse og skærpede eksamenskrav blev af forligspartierne bag aftalen om den nye læreruddannelse anset som en af flere løftestænger som signal til ansøgere og studerende om høje krav og mere faglighed på læreruddannelsen. En nytænkning i forbindelse med reformen var endvidere indførelsen af karakterer for bedømmelse af praktikken.

Ekspertgruppen konstaterer som en overordnet pointe, at kompetencemålsprøverne generelt understøtter en retvisende bedømmelse af de lærerstuderendes kompetencer, selv om der er variationer mellem kompetenceområder. Samtidig er det vurderingen, at måden, hvorpå professionshøjskolerne har organiseret modulgodkendelse og kompetencemålsprøver, er uhensigtsmæssig. Dette skyldes særligt, at der er rigtig mange eksamener og prøver. Der er derfor behov for et kritisk blik på den samlede pakke af prøver og modulgodkendelser med henblik på at styrke de faglige krav til de studerende og de studerendes læringsudbytte.

Med afsæt i ovenstående vurderer ekspertgruppen, at der er behov for at arbejde videre med følgende udviklingsområder:

Behov for at se nærmere på organisering af modulgodkendelserne

Modulgodkendelser fylder meget i den nuværende læreruddannelse. Ekspertgruppen konstaterer videre, at moduler ofte godkendes ud fra overvejende kvantitative vurderingskriterier, som er lette at leve op til, og som kun i mindre grad virker understøttende for de studerendes læring. Ekspertgruppen vurderer på den baggrund, at der er behov for at gentænke organiseringen af modulgodkendelserne, så de i højere grad understøtter de høje faglige krav til de studerende. Modulgodkendelser kan med fordel tænkes ind i længere og sammenhængende læringsforløb og i højere grad integreres i læringsforløbet. Reduktion af antallet af modulgodkendelser samt bevidste og kvalificerede valg om, hvornår og hvordan moduler godkendes vil efter ekspertgruppens opfattelse kunne bidrage positivt til de studerendes læringsudbytte. Udviklingsområdet kan dermed også ses i sammenhæng med de udviklingsområder, som ekspertgruppen peger på i relation til implementeringen af modulstrukturen, og særligt modulernes størrelse og indbyrdes sammenhæng.

Behov for højere krav og større konsekvens i forbindelse med modulgodkendelsen

Høje krav til de studerendes deltagelse og præstationer er ifølge ekspertgruppen afgørende for at sikre en ambitiøs læringskultur og motiverede studerende, jf. også rapportens kapitel 3. Høje krav bør derfor også se sig afspejlet i modulgodkendelsen – hvad end der anvendes kvantitative eller kvalitative bedømmelseskriterier. For studerende, der ikke lever op til kravene, er det vigtigt, at der følges op med et individuelt fokus på årsagerne til, at den studerende ikke lever op til kravene. Samtidig er det vigtigt, at der er konsekvenser ved ikke leve op til kravene. I modsat fald kan dette have negative følgevirkninger for den enkelte (manglende kompetencer til at virke som lærer efter endt uddannelse) og for læringsfællesskabet på uddannelsen (en potentielt 'demotiverende effekt' for de øvrige studerende). Ekspertgruppen opfordrer på denne baggrund til en strategisk stillingtagen til, hvordan godkendelse af moduler i højere grad kan fungere som løftestang for høje ambitioner – for den enkelte og for læreruddannelsen som helhed.

Behov for et nyt blik på praktikprøverne

Hvad angår praktikprøverne, er det ifølge ekspertgruppen positivt, at der er progression indbygget i de tre praktikniveauer, men der er fortsat udfordringer forbundet med praktikprøverne, som bl.a. handler om, at praktikprøverne ikke i tilstrækkelig grad inddrager de studerendes oplevelser og præstationer i praksis, og at praktikvejlederen spiller en begrænset rolle i forbindelse med praktikprøven. Der synes derfor at være behov for at gentænke tilgangen til bedømmelse af praktik, så praktikken – som den røde tråd i uddannelsen – i endnu højere grad bliver genstand for en grundig retvisende bedømmelse. Et udviklingsområde knytter sig til at sikre et større fokus på, hvad de studerende *kan* – og ikke kun, hvad de ved. Et andet udviklingsområde går på overvejelser om en ensartet tilgang til de tre praktikprøver, eller muligheder for en differentieret tilgang. Endelig består et udviklingsområde i at afklare de forskellige roller hos eksaminator, censor og praktikvejleder i forbindelse med praktikprøven.

4.3 Videngrundlaget i læreruddannelsen har fået et øget fokus, men der er fortsat potentiale for at inddrage forskning mere systematisk

LU13 markerer en ambition om at styrke læreruddannelsens vidensbasering, således at undervisningen er funderet i såvel praksisrelevant som forskningsbaseret viden. Det handler om kontinuerligt at sikre, at læreruddannelsen er informeret af og funderet i den nyeste og bedst tilgængelige viden. I dette afsnit er der særligt fokus på de spørgsmål, der relaterer sig til inddragelse af udviklings- og forskningsbaseret viden, herunder praksisrelevant viden. Den del af evalueringen, der handler om samarbejde med og tilknytning til praksis, er behandlet i afsnit 5.2.

Boks 4-3: Definition af forskning og udvikling

OECD's Frascati-manual definerer forskning og udvikling (FoU) som skabende arbejde foretaget på et systematisk grundlag for at øge den eksisterende viden samt udnyttelsen af denne viden til at udtænke nye anvendelsesområder. Fælles for al FoU-aktivitet er, at den skal indeholde et nyhedselement. Forskning og udvikling kan opdeles i hhv. grundforskning, anvendt forskning og udvikling.

- *Grundforskning* er eksperimenterende eller teoretisk arbejde med det primære formål at opnå ny viden og forståelse uden nogen bestemt anvendelse i sigte.
- *Anvendt forskning* er eksperimenterende eller teoretisk arbejde, som primært er rettet mod bestemte anvendelsesområder.
- *Udvikling* er systematisk arbejde baseret på viden opnået gennem forskning og praktisk erfaring med det formål at frembringe nye eller væsentligt forbedrede materialer, produkter, processer, systemer eller tjenesteydelser.

4.3.1 INTENTIONER OG MÅL

En fagligt stærkere læreruddannelse handler om dygtige studerende, kompetente undervisere og retningsgivende (pædagogisk) ledelse. Men det handler tilsvarende om at sikre, at undervisningen på læreruddannelsen er funderet i den nyeste viden. Det gælder fra såvel praksis som forskning, hvorfor aftaleteksten fra 2012 betoner, at *"læreruddannelsens vidensbasering skal omfatte både en forskningsbaseret og en praksisbaseret dimension"*.

I tråd med evalueringen af den forudgående evaluering af læreruddannelsen fra 2012 – hvor temaet blev behandlet som forskningsinddragelse og udviklingsbasering – er det i LU13 betonet, at læreruddannelsen skal hvile på den nyeste, evidensbaserede viden. Der er i aftaleteksten en eksplicit kobling til folkeskolen, idet undervisningen skal funderes i viden om, *"hvad der virker i folkeskolen"*.

En øget vidensbasering af læreruddannelsen kan gribes an ved brug af forskellige tilgange, fx øget brug af ph.d.-uddannede undervisere, gennemførelse af forsknings- og udviklingsaktiviteter (FoU-aktiviteter) i tilknytning til uddannelsen, inddragelse af studerende i selvsamme, anvendelse af forskningslitteratur i undervisningen samt styrket vidensinformering af de studerendes bachelorprojekter.

I relation til de studerendes bachelorprojekter er der i bekendtgørelsen for læreruddannelsen fra 2013 indsat en bestemmelse om, at studerendes professionsbacheloropgaver bør tage udgangspunkt i konkrete forsknings- og udviklingsresultater inden for grundskoleområdet samt en konkret empirisk problemstilling indhentet fra folkeskolens praksis. I 2012 var det ifølge aftaleteksten kun omkring halvdelen af de lærerstuderende, som udarbejdede deres bachelorprojekter med afsæt i konkrete forsknings- og udviklingsresultater inden for grundskoleområdet samt en konkret empirisk problemstilling indhentet fra folkeskolens praksis.

4.3.2 EKSPERTGRUPPENS VURDERINGER

Vidensbasering er et forholdsvis nyt fokusområde for læreruddannelsen, og det er ekspertgruppens vurdering, at der fortsat er et stykke vej i forhold til at sikre høj målopfyldelse.

Ekspertgruppen vurderer derfor målopfyldelsen som middel. Dette udfoldes i det følgende:

- **Øget fokus på videngrundlaget i uddannelsen:** Ekspertgruppen kan konstatere, at der er et ledelsesmæssigt fokus på at styrke videngrundlaget i læreruddannelsen. Dette kommer bl.a. til udtryk ved, at mange undervisere er involveret i FoU-aktiviteter, og ved, at professionshøjskolerne har valgt at normere bachelorprojektet til 20 ECTS-point²² og opdele det i to eller tre moduler med en indlagt progression. Det skal bemærkes, at der har været udviklingstendenser henimod øget vidensbasering i en række år, jf. nedenstående boks. Dette fokus er således ikke kun affødt af LU13.
- **Forsknings- og udviklingsviden inddrages ikke systematisk i undervisningen:** Til trods for, at mange undervisere er involveret i forsknings- og udviklingsprojekter og på anden vis opdateres med ny forsknings- og udviklingsviden, er det ekspertgruppens vurdering, at denne viden ikke systematisk inddrages i undervisningen. Det gælder ikke mindst *international* forskning og udviklingsaktiviteter.
- **De studerendes bachelorprojekter er kun i mindre grad funderet i forsknings- og udviklingsviden:** Ekspertgruppen konstaterer, at de studerendes bachelorprojekter kun i mindre grad er funderet i forsknings- og udviklingsviden. Den mindre grad af vidensinformering kan skyldes, at der blandt både studerende og undervisere er forskellige opfattelser af bacheloropgavens værdi, herunder hvad bacheloropgaven skal, og i hvilken grad den er relevant for lærergerningen og dermed kan anvendes efter endt uddannelse.

²² Ifølge Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen kan bachelorprojektet være mellem 10 og 20 ECTS-point.

Boks 4-4: Initiativer og satsninger knyttet til videngrundlaget på professionshøjskolerne

Med samlingen af seminarierne i centre for videregående uddannelser (CVU'erne) i 2000 skete der en udvikling i opgaveporteføljen, idet der kom et øget fokus på videnbaseret. Med etableringen af CVU'erne blev der lagt vægt på *forskningstilknytning*. Heri lå, at institutionerne skulle lave samarbejdsaftaler med universiteterne om tilførsel af ny viden til underviserne, så de kunne undervise de studerende på et opdateret videngrundlag. For at tilskynde til etablering af videncentre med spidskompetencer inden for særlige områder med høj politisk prioritering, oprettede Undervisningsministeriet for perioden 2004-07 en pulje af særlige videncentermidler. På læreruddannelsesområdet blev der bl.a. givet bevillinger til videnscentre inden for læsning, matematik og læremidler.

Fra 2008 blev *udviklingsbaseret* introduceret som betegnelse for videngrundlaget for de professions- og erhvervsrettede videregående uddannelser. Professionshøjskolerne fik med dette begreb en ny, særskilt opgave, hvor de i stedet for blot at få overført viden fra universiteterne nu selv i væsentligt omfang skulle være med til at udvikle ny anvendelsesorienteret viden. Med denne opgave fik institutionerne også en central rolle som bidragsydere til at skabe vækst og udvikling, fx på skoler. Forventningen til underviserne var, at de ikke alene skulle have tilført opdateret forskningsviden, men at de også skulle sørge for at få opdateret viden om udviklingen i den praksis, og helst også selv indgå i udviklingsprojekter sammen med kommuner, regioner og virksomheder inden for afdelingsområdet.

I 2014 blev der med ændringen af institutionslovgivningen (lov nr. 1614 af 26.12.2013) åbnet op for, at professionshøjskolerne kunne opbygge egne forsknings- og udviklingsmiljøer (FoU-miljøer). Bekendtgørelsen tydeliggør forventninger og krav til, at institutionerne som regionale uddannelses- og videninstitutioner med nationalt og internationalt udsyn har til opgave at indsamle, bearbejde og formidle samt at producere *relevant anvendelsesorienteret viden* inden for og på tværs af institutionens uddannelsesfaglige områder. Dette blev for det første anset som en væsentlig forudsætning for udvikling af uddannelsernes kvalitet og relevans. For det andet forventedes det at medvirke til, at ny viden kunne bringes direkte i anvendelse i de pågældende erhverv og professioner.

I 2013 blev der for første gang afsat selvstændige midler på finansloven til FoU-aktiviteter på professionshøjskolerne (og erhvervsakademierne). Her modtog professionshøjskolerne en årlig finanslovsbevilling på 273 mio. kr., som siden er videreført.

Kilde: EVA (2017): "Samarbejde mellem professionshøjskoler og universiteter om forskning og udvikling", uddannelses- og forskningsudvalget, 2016-17.

Afgørende for ekspertgruppens vurdering er nedenstående forhold i evalueringen:

1/ Over halvdelen af underviserne har en folkeskolebaggrund, og der er sket en stigning i antallet af undervisere med ph.d.-baggrund

Underviserne på læreruddannelsen har forskellig baggrund, men fælles for dem er, at de enten har en kandidatuddannelse eller en masteruddannelse. Dette fremgår af delanalyse 1a om indhold og faglige krav i læreruddannelsen.

52 pct. af underviserne er tidligere uddannet folkeskolelærer og lidt flere (61 pct.) har samlet set erfaring med at undervise i folkeskolen. De studerende, ekspertgruppen har mødt på besøgsrundten, oplever, at der er forskelle på underviserne, og at deres udbytte af undervisningen afhænger af, hvilken underviser de har, og herunder hvilken baggrund underviseren har. Disse studerende peger bl.a. på, at undervisere, der har erfaring med at undervise i folkeskolen, har større indsigt i folkeskolen og er bedre til komme med praksiseksempler, end undervisere, der ikke har samme erfaring med at undervise i folkeskolen. Ifølge de dimittender, der er blevet interviewet ifm. delanalyse 3, bidrager undervisere, der har praksiserfaring, også til at motivere de studerende til at undervise i grundskolen.

Hvad angår undervisernes forskerprofil, viser delanalyse 1a, at 13 pct. af underviserne er ph.d.-uddannede, hvilket er en stigning i forhold til tidligere. I overensstemmelse med dette fremhæver en række professionshøjskoler i forbindelse med ekspertgruppens besøgsrunde, at de har haft et fokus på at øge andelen af ph.d.-undervisere. Dette skal formentlig ses i sammenhæng med Danske Professionshøjskoler strategiske plan for et løft af forsknings- og udviklingskompetencer 2015-22, som indeholder et generelt mål om, at 30 pct. af professionshøjskolernes undervisere skal have en ph.d.-grad i 2022²³, og den særlige pulje af midler, der med globaliseringsaftalen afsat til formålet²⁴.

2/ Mange undervisere er engagerede i forsknings- og udviklingsprojekter

På alle professionshøjskoler gennemføres FoU-projekter, som typisk er forankret i forsknings- og udviklingsmiljøer på institutionen. Ifølge delanalyse 1a om faglige krav og indhold i læreruddannelsen er der på tværs af alle professionshøjskoler igangsat 628 projekter med relation til læreruddannelsen. Antallet af igangsatte forsknings- og udviklingsprojekter varierer dog mellem professionshøjskolerne fra 13 til 165 projekter, uden at der er tydelig sammenhæng mellem institutionens størrelse (antal lærerstuderende) og antallet af FoU-projekter. Analysen viser endvidere, at de fleste af FoU-projekterne dækker pædagogik og lærerfaglighed. Dernæst er det de store undervisningsfag – dansk og matematik – som er bredest repræsenteret. Ifølge ledere og undervisere ved professionshøjskolerne kan det udgøre en udfordring, at der på nogle områder – særligt de fagdidaktiske – mangler forsknings- og udviklingsmiljøer og dermed genereres begrænset forsknings- og udviklingsviden i regi af den enkelte professionshøjskole.

Professionshøjskolerne arbejder konkret med at styrke forskningsbaseringen af undervisningen på læreruddannelsen ved, at ansatte ved læreruddannelsen både underviser og deltager i FoU-aktiviteter. Evalueringen viser samlet set, at en betydelig del af underviserne deltager i FoU-aktiviteter²⁵. Ifølge professionshøjskolernes redegørelser (delanalyse 1) for igangsatte FoU-projekter siden 2013 har knap halvdelen (43 pct.) af de undervisere, der var fastansat i 2017, deltaget i et eller flere af de projekter, der er redegjort for. Endvidere viser opgørelser fra Danmarks Statistik, at andelen af undervisere, der har brugt mere end 5 pct. af deres tid på FoU-projekter, er steget i perioden 2013-2016. Endelig viser spørgeskemaundersøgelsen foretaget blandt underviserne ved læreruddannelsen (delanalyse 2), at størstedelen af underviserne (79 pct.) har deltaget i forsknings- og udviklingsprojekter i perioden 2013-2017, og at de typisk deltaget i mellem 1-3 projekter i denne periode. I forhold til sidstnævnte skal der dog tages forbehold for, at underviserne ikke nødvendigvis har svaret ud fra, hvad der efter Frascati-manualen betegnes som FoU-projekter. Derudover er det generelt værd at bemærke, at det på baggrund af evalueringens alene er muligt at drage konklusioner om *antallet* af undervisere, der er involveret i FoU-projekter, og ikke om omfanget og kvaliteten af den enkelte undervisers deltagelse.

En måde at håndtere ovenstående udfordring med manglende forsknings- og udviklingsmiljøer inden for bestemte fagområder er samarbejde med andre professionshøjskoler og universiteter. Alle professionshøjskoler indgår ifølge delanalyse 1a i et eller flere konsortier/videnscentre med universiteter og andre professionshøjskoler, og flere professionshøjskoler har også enkeltstående samarbejder med nationale og internationale universiteter. Ifølge delanalyse 2 er det dog kun en mindre del af underviserne (24 pct.), som i høj eller meget høj grad samarbejder med undervisere fra andre professionshøjskoler om udvikling af undervisningsforløb og materialer.

²³ Danske Professionshøjskoler (2015): Løft af forsknings- og udviklingskompetencer 2015-2022. <https://danskeprofessionshøjskoler.dk/wp-content/uploads/2015/11/Professionsh%C3%B8jskolernes-strategi-for-FOU.pdf>

²⁴ Venstre, Det Konservative Folkeparti, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti og Det Radikale Venstre (2006): Aftale om udmøntning af globaliseringspuljen.

²⁵ Det er vanskeligt at opgøre andelen af undervisere, der deltager i forsknings- og udviklingsprojekter, idet der er forskellig praksis for, hvad der registreres som et FoU-projekt. Der er derfor anvendt forskellige opgørelsesmetoder i evalueringen.

3/ Underviserne opdateres i forskelligt omfang med ny viden gennem kompetenceudvikling og de nationale faggrupper

Ud over underviserens deltagelse i forsknings- og udviklingsprojekter anvender professionshøjskolerne også andre tilgange til at understøtte, at underviserne opdateres med ny forsknings- og udviklingsviden. Ekspertgruppen noterer sig særligt nedenstående:

- *Kompetenceudvikling:* Kompetenceudvikling af undervisere er en anden måde, hvorpå professionshøjskolerne arbejder med at opdatere underviserne med ny forsknings- og udviklingsviden. Delanalyse 1a viser, at stort set alle undervisere på læreruddannelsen har deltaget i *Læreruddannelsens Ledernetværks (LLN's) kompetenceudviklingsforløb* i 2016/17. Kompetenceudviklingsforløbet er fagspecifikt og omhandler faglige og professionsdidaktiske spørgsmål med relevans for det pågældende fag/fagområde. Underviserne deltager i tre undervisningsdage og mellem undervisningsdagene skal underviserne afprøve metoder mv. Der er i 2016/2017 gennemført kompetenceudvikling inden for samtlige fagområder på læreruddannelsen i regi af LLN. Flere professionshøjskoler har derudover afviklet *interne kompetenceudviklingsaktiviteter*.
- *De nationale faggrupper:* I forbindelse med ekspertgruppens besøgsrunde fremhæver størstedelen af professionshøjskolernes ledelser desuden de nationale faggrupper som væsentlige med hensyn til at sikre, at undervisningen baseres på den nyeste forsknings- og udviklingsviden. Delanalyse 2 viser i forlængelse heraf, at godt en tredjedel (36 pct.) af underviserne i høj eller meget høj grad anvender resultater fra de nationale faggrupper til at udvikle deres undervisning. En yderligere tredjedel anvender i nogen grad resultater fra de nationale faggrupper.
- *Tilbageløb af viden fra efter- og videreuddannelsen:* Under ekspertgruppens besøg på professionshøjskolerne anerkender professionshøjskolernes ledelser, at der er et potentiale i forhold til at styrke læreruddannelsens vidensbaserings ved systematisk at inddrage viden fra efter- og videreuddannelse. Det varierer imidlertid, i hvilken grad dette sker. Et par professionshøjskoler peger på, at flere undervisere tilknyttes både læreruddannelsen og efter- og videreuddannelsen med det formål at sikre, at viden genereret i regi af efter- og videreuddannelsen integreres i læreruddannelsen. En anden professionshøjskole fremhæver, at netværk på tværs af læreruddannelsen og efter- og videreuddannelsen understøtter tilbageløb af viden. Der er dog også flere professionshøjskoler, som erkender, at det er en fortsat udfordring at sikre systematisk tilbageløb af viden fra efter- og videreuddannelsen.

4/ Forsknings- og udviklingsviden indgår kun i mindre grad i undervisningen

På trods af, at mange undervisere på læreruddannelsen løbende får ny viden fra forskning og udvikling, er det kun en mindre del af de studerende, som oplever, at deres undervisere præsenterer dem for resultaterne af nye og relevante forsknings- og udviklingsprojekter. 36 pct. af de studerende oplever i høj eller meget høj grad, at underviserne introducerer dem for *nationale* forsknings- og udviklingsprojekter, og 24 pct. af de studerende oplever i høj eller meget høj grad, at underviserne introducerer dem for *internationale* forsknings- og udviklingsprojekter. Underviserne vurderer dog i højere grad end de studerende, at dette er tilfældet. Både delanalyse 1a og ekspertgruppens besøgsrunde viser, at særligt *international litteratur* samt *primærlitteratur* fylder relativt lidt i pensumlisten og i undervisningen. Det begrundes bl.a. med, at det udfordrer de studerende at skulle læse på engelsk.

Kun få studerende (otte pct.) har arbejdet sammen med undervisere på et forsknings- eller udviklingsprojekt i løbet af deres uddannelse.

5/ Bachelorprojekter tager afsæt i en konkret empirisk problemstilling, men i mindre grad i forskning

Alle professionshøjskoler har valgt at normere bachelorprojektet til 20 ECTS-point. Bachelorprojektet er typisk tilrettelagt med to eller tre moduler, der dels indeholder undervisning i bl.a. identifikation af problemstillinger, videnskabsteori, metode og undersøgelsesdesigns, dels de studerendes udarbejdelse af bachelorprojektet. De studerende modtager derudover individuel eller klyngevejledning i forbindelse med bachelorprojektet (se også nedenstående boks om de studerendes tilfredshed med vejledningen).

Som led i delanalyse 1a er 20 svenske og norske fageksperter blevet bedt om hver at vurdere 4-6 bachelorprojekter og beskrive projektets overordnede styrker og svagheder. Fagekserterne vurderer, at størstedelen (69 pct.) af de studerendes bachelorprojekter i høj eller meget høj grad tager udgangspunkt i en konkret empirisk problemstilling inden for grundskoleområdet. Ifølge flere af de ledere og undervisere, som ekspertgruppen har talt med i forbindelse med besøgsrundten, er bachelorprojektet med til at styrke praksisbaseringen af læreruddannelsen. Dette skyldes, at bachelorprojektet giver de studerende mulighed for at fordybe sig i og reflektere over en konkret problemstilling fra praksis, og for at koble teori og praksis. Professionshøjskolerne peger på, at det eller de bachelorforberedende moduler er med til at klæde de studerende på metodisk og videnskabsteoretisk til at undersøge en empirisk problemstilling. Placeringen af moduler knyttet til bachelorprojektet i forhold til de studerendes praktikperioder synes dog at have betydning for, i hvilken grad det er muligt at koble bachelorprojektet til praksis.

Billedet ser anderledes ud, når der ses på inddragelse af forskning. Fagekserterne vurderer, at 36 pct. af de studerende i høj eller meget høj grad har inddraget forskningsresultater i sit bachelorprojekt. 37 pct. af bachelorprojekterne vurderes slet ikke eller kun i mindre grad at inddrage forskning, og 27 pct. inddrager forskning i nogen grad. Manglende inddragelse af forskning og manglende akademiske færdigheder (herunder struktur og systematik) er årsagen til, at de studerendes bachelorprojekter generelt vurderes af fagekserterne til en lavere karakter sammenlignet med den karakter, bachelorprojektet har fået herhjemme. Eksempelvis vurderer fagekserterne, at kun 30 pct. af de 37 bachelorprojekter, der har fået karakteren 12, ville have fået en topkarakter i Norge eller Sverige. Det peger således i retning af, at der stilles højere krav til forskningsbasering af de studerende bachelorprojekter i Norge og Sverige.

Boks 4-5: De studerende er overordnet set tilfredse med vejledningen i forbindelse med bachelorprojektet

Delanalyse 2 viser, at hovedparten af de studerende i store træk er tilfredse med den hidtidige vejledning, de har fået i forbindelse med bachelorprojektet. Størstedelen af de studerende oplever således i høj eller meget høj grad, at mindst en af deres vejledere har givet relevant faglig vejledning (82 pct.), og ligeledes, at mindst en vejleder har givet relevant pædagogisk vejledning (75 pct.). Godt halvdelen (54 pct.) af de studerende oplever i høj eller meget høj grad at have fået den vejledning, som var nødvendig i arbejdet med bacheloropgaven.

Det generelle billede dækker dog over nogle forskelle på tværs af professionshøjskoler. Når fordelingen på tværs af professionshøjskoler sammenholdes med antallet af vejledningstimer, er tendensen, at de studerende er mest tilfredse med vejledningen på de professionshøjskoler, som udbyder flest vejledningstimer pr. studerende.

Både delanalyse 2 samt ekspertgruppens besøg viser yderligere en tendens til, at *omfanget* af vejledning i høj grad afhænger af, i hvilken grad de studerende selv opsøger vejledningen.

6/ Forskellige opfattelser af og bevidsthed om betydningen af metode og forskning

Det er ekspertgruppens observation, at der er forskellige opfattelser af betydningen af metode og forskning, og dermed også af bachelorprojektets værdi. Dette gælder særligt på tværs af undervisere og studerende.

På den ene side er der undervisere og studerende, som oplever, at læreruddannelsen er blevet "for akademiseret", og som lægger vægt på, at læreruddannelsen er en professionsbacheloruddannelse og ikke en universitetsuddannelse. De peger bl.a. på, at viden om undersøgelsesdesigns og metode er mindre relevant for deres fremtidige arbejde som folkeskolelærer. Der er også eksempler på undervisere og studerende, som mener, at det er mindre vigtigt, at man som lærerstuderende og folkeskolelærer kan finde og læse international forskningslitteratur. Studerende med opfattelser som disse, oplever i mindre grad, at bachelorprojektet giver dem værdi fremadrettet, med mindre de helt konkret kan bruge den viden, der har opnået, i en ansættelsesammenhæng.

På den anden side er der ledere, undervisere og studerende, som betoner vigtigheden i, at læreruddannelsen giver de studerende metoder til at undersøge egen og kollegers praksis. Det kan fx være brug af observation. Der er også eksempler på ledere og undervisere, som mener, det er vigtigt, at de studerende er i stand til at følge med i og forstå nye forskningsresultater med henblik på at kunne holde sin viden opdateret og omsætte det til praksis. For dem er den bachelorforberedende undervisning og de studerendes arbejde med deres egne bachelorprojektet centralt for at få forskning ind i både læreruddannelse og lærerpraksis.

4.3.3 UDVIKLINGSOMRÅDER – VIDENBASERING SOM FORTSAT FOKUSOMRÅDE MED SÆRLIGT BLIK PÅ KVALITET I OG RELEVANS FOR LÆRERUDDANNELSEN

Ambitionen om, at undervisningen på læreruddannelsen skal være funderet i den nyeste viden fra både forskning og praksis, er, set i et historisk perspektiv, relativt ny for læreruddannelsen. Ud over at være en klart formuleret målsætning med reformen af læreruddannelsen i 2013, ser det sig afspejlet i flere forskellige initiativer gennem de seneste årtier (se boks tidligere i afsnittet). Der er altså på mange måder tale om et nyere fokusområde i professionshøjskolesektoren (her på læreruddannelsen), som kræver kapacitetsopbygning, hvorfor det også er tidligt at evaluere meget håndfast på denne dimension.

Evalueringen viser, at professionshøjskolernes ledelser har fokus på, hvordan vidensbaseringen af læreruddannelsen styrkes²⁶. Det ser sig blandt andet afspejlet i, at en betydelig andel af underviserne ved professionshøjskolerne er involveret i forsknings- og udviklingsaktiviteter. Samtidig indikerer evalueringen, at forsknings- og udviklingsviden kun inddrages i mindre grad i undervisningen, herunder de studerendes bachelorprojekter. Det er ekspertgruppens vurdering, at der fremadrettet er behov for at skelne mellem *omfang* af deltagelse i FoU-aktiviteter, og *hvordan* underviserne deltager i sådanne aktiviteter, og ikke mindst, hvordan denne viden inddrages systematisk i undervisningen af de lærerstuderende. Det bemærkes, at professionshøjskolernes udviklingskontrakter hidtil i overvejende grad har fokuseret på omfang og ikke hvordan – og derfor understøttet denne tænkning. Derudover er det ifølge ekspertgruppen væsentligt, at arbejdet med vidensbasering favner bredere end deltagelse i FoU-projekter, og at undervisere og studerende også stifter bekendtskab med den nyeste viden fra forsknings- og udviklingsaktiviteter på anden vis, fx gennem øget brug af primærlitteratur og styrket sammenhæng til efter- og videreuddannelse.

Ekspertgruppen gør sig yderligere den observation, at der blandt læreruddannelsens undervisere og studerende er forskellige forestillinger om, hvad læreruddannelsen skal og ikke skal i relation

²⁶ Dette fokus fremgår også af Handleplan til en bedre læreruddannelse: 10 ambitioner, Danske Professionshøjskoler (2018).

til forskning og udvikling. Det er ekspertgruppens klare opfattelse, at de kommende folkeskolelærere skal være i stand til at undersøge og udvikle egen praksis med afsæt i viden, og at læreruddannelsen udgør en vigtig rollemodel, når den er god til at inddrage og udvikle ny viden. Læreruddannelsen skal være 'foran' udviklingen i folkeskolen og både indhente den nyeste internationale forskning og de nyeste erfaringer fra praksis. Hvis der på læreruddannelsen er en kultur, hvor det er selvfølgelig at arbejde vidensbaseret, forventes det, at dette kan være med til at fremme en mere vidensinformeret praksis blandt lærere i folkeskolen. Ekspertgruppen anerkender, at der er tale om et område, som er i proces og derfor under fortsat forandring.

Boks 4-6: Erfaringer fra Norge og Finland

I *Finland* blev læreruddannelsen i 1979 en kandidatuddannelse og dermed en del af universiteterne. I løbet af årene 2004-2006 udviklede universiteterne fælles principper for læreruddannelsen. Disse indebærer bl.a., at læreruddannelsen skal indeholde:

- Ny videnskabelig viden om fag og uddannelse og omfatte, hvordan videnskabelig viden kan omsættes til praksis og pædagogisk viden
- Forskningsbaseret viden om pædagogik og fag
- Forskningsinformerede professionelle færdigheder og kompetencer til at støtte og vejlede forskellige elever
- En forståelse af sociale og kulturelle aspekter af uddannelse, der gør det muligt for lærere at imødekomme elevernes forskellige behov på en inkluderende måde, og som øger den lærerstuderendes bevidsthed om lærerens rolle som en repræsentant for en etisk profession og som offentlig intellektuel i uddannelsesspørgsmål.

Der gik mange år, før *Norge* begyndte at arbejde målrettet for at styrke forskningskompetencen i læreruddannelsen. En evaluering af den norske grundlæreruddannelse fra 2006 viste, at 31 pct. af underviserne ved grundlæreruddannelsen havde en ph.d.-grad eller tilsvarende. Fire af udbudsstederne havde mindre end 20 pct. I 2005 fik Forskningsrådet i Norge til opdrag at etablere det første forskningsprogram, der var målrettet undervisere på læreruddannelsen (PraksisFoU). Sidenhen er mulighederne for eksternt finansieret forskning blevet større. Samtidig har Undervisningsministeriet bevidst øget antallet af ph.d.-stipendier øremærket læreruddannelsen og har finansieret nationale forskerskoler for at opbygge praksisnær forskningskompetence. I efteråret 2017, næsten 50 år efter *Finland*, begyndte de første lærerstuderende på femårige kandidatuddannelser. På det tidspunkt havde uddannelsesinstitutionerne kapacitetsopbygget eller fusioneret med større institutioner, så de havde tilstrækkelig forskningskompetence til at kunne tilbyde alle studerende en kandidatgrad.

Både den finske og norske læreruddannelse betoner, at læreruddannelsen skal uddanne fremtidige lærere, som selv kan bidrage til skoleudvikling. De nyuddannede lærere skal have kompetencer til at finde, forstå og anvende relevant forskningslitteratur, systematisk undersøge eksisterende praksis, afprøve nye tilgange og metoder og vurdere konsekvenserne. Forskningskompetence for lærere i *Finland* og *Norge* handler om at kunne anvende metoder og teorier i praksis. Der er altså ikke et modsætningsforhold mellem forskning og praksis. Tværtimod er idealet forskningsbaseret praksis og praksisorienteret forskning.

Med afsæt i ovenstående vurderer ekspertgruppen, at der er behov for at arbejde videre med følgende udviklingsområder i relation til videngrundlaget i læreruddannelsen.

Behov for integration af forsknings- og udviklingsviden i hele uddannelsen

Ekspertgruppen vurderer, at der er et fortsat potentiale for at integrere den forskningsbaserede dimension i læreruddannelsen. Det er ikke nødvendigvis realistisk at involvere alle undervisere i forsknings- og udviklingsaktiviteter, så der er brug for strukturer og redskaber til at integrere viden fra forsknings- og udviklingsaktiviteter, ikke bare i den enkelte undervisers undervisning, men i undervisningen generelt. Med andre ord er der behov for en strategi og en langsigtet plan for integration af forsknings- og udviklingsviden i *hele* uddannelsen. Det kan bl.a. indebære en mere strategisk og systematisk tilgang til kompetenceudvikling af undervisere samt udvikling af et fælles sprog og en fælles systematik omkring, hvordan de studerende præsenteres for forsknings- og udviklingsviden i undervisningen. Der findes allerede gode eksempler herpå. Der er behov for at udbrede sådanne enkeltstående praksisser til en fælles praksis. Det er ifølge ekspertgruppen positivt med den nuværende diversitet i underviserne baggrund. Det er dog samtidig vigtigt, at denne diversitet udnyttes gennem bl.a. skabelsen af en fælles læreruddannelsesdidaktik.

Fokus på kvalitet og relevans af forsknings- og udviklingsaktiviteter

Hvor der tidligere har været et stort fokus på *omfanget* af underviserens deltagelse i forsknings- og udviklingsaktiviteter, synes der at være et behov for at flytte fokus til kvaliteten og relevansen af aktiviteter, der gennemføres, herunder *hvordan* undervisere og studerende deltager i forsknings- og udviklingsaktiviteter, og i *hvilke* forsknings- og udviklingsaktiviteter de deltager i. Bachelorprojektet er et godt eksempel på, hvordan der kan arbejdes med inddragelse af forsknings- og udviklingsviden på tværs af fag og undervisere. Derudover noterer ekspertgruppen sig, at der er flere gode eksempler på praksisnære og anvendelsesorienterede forsknings- og udviklingssamarbejder målrettet folkeskolens behov, som involverer organiserede forløb for de lærerstuderende. Et eksempel på dette er projektet om "Universitetsskoler". I projektet samarbejder folkeskolelærere, lærerstuderende, undervisere på læreruddannelsen og forskere om at undersøge og udvikle kerneområder i den pædagogiske praksis. Med en sådan tilgang giver forsknings- og udviklingsprojekter ikke alene mulighed for at integrere forsknings- og udviklingsviden i undervisningen på læreruddannelsen, men også at få et styrket kendskab til praksis.

Styrket sammenhæng mellem efter- og videreuddannelsesaktiviteter og grunduddannelsen

Det er ekspertgruppens oplevelse, at professionshøjskolerne først og fremmest har været optagede af at skabe sammenhæng til forskning og udvikling og i mindre grad af at skabe sammenhæng til efter- og videreuddannelsen. Sammenhængen med efter- og videreuddannelsen kan med fordel forbedres og systematiseres, således at der sker en opsamling af den viden, der indsamles i regi af efter- og videreuddannelsen, til brug for grunduddannelsen. Ekspertgruppen vurderer, at der er meget nyttig viden fra skolens praksis, der kan indhentes gennem professionshøjskolernes efter- og videreuddannelsesaktiviteter i kommuner og på skoler, og som kan bidrage til en læreruddannelse, der systematisk er opdateret på udviklingen i praksis.

5. FORBEREDELSE TIL LÆRERFAGET

Dette kapitel omfatter en evaluering af udvalgte elementer i læreruddannelsen, som skal sikre, at lærerstudierende tilegner sig kompetencer, som gør, at de er forberedte til lærerfaget og skolevirkeligheden, når de er færdiguddannede som lærere.

Der er i kapitlet særligt fokus på to hovedelementer af læreruddannelsen – lærerens grundfaglighed og praktikken – som har haft et særligt fokus i den nye læreruddannelse fra 2013, og som i samspil med undervisningsfagene og bachelorprojektet skal understøtte, at de studerende opnår kompetencer til at varetage hvervet som lærer i folkeskolen. Undervisningsfagene har ikke haft samme fokus i evalueringsspørgsmålene (jf. bilag 2), hvorfor de ikke behandles selvstændigt i dette kapitel. I afsnit 5.1. ses der dog nærmere på både sammenhængen og balancen mellem hhv. undervisningsfag og lærerens grundfaglighed. Derudover belyser kapitlet, hvordan professionshøjskolerne arbejder med at klæde de studerende på med udvalgte lærerfaglige kompetencer, som er fremhævet i den politiske aftale og som har haft politisk og offentlig opmærksomhed som følge af folkeskolens udvikling.

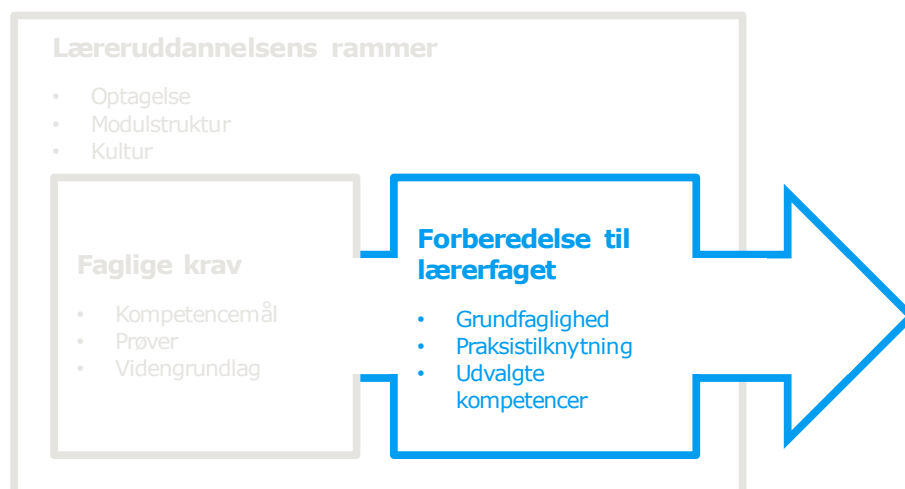
Dimittendernes kompetencer er i delanalyse 3 afdækket bredt ved at bede skoleledere og dimittender om at vurdere en række fagfaglige og fagdidaktiske samt pædagogiske og lærerfaglige kompetencer²⁷. Dimittenderne har vurderet, i hvilken grad uddannelsen har bidraget til, at de er i stand til at gøre brug af en given kompetence, mens skolelederne har vurderet, i hvilken grad den nyuddannede lærer er i stand til at gøre brug af en given kompetence. Samlet set viser analysen en tendens til, at skolelederne generelt vurderer dimittendernes kompetencer højere end dimittenderne selv. I gennemsnit vurderer henholdsvis 56 pct. af skolelederne og 30 pct. af dimittenderne, at dimittenderne i høj eller meget høj grad har en given kompetence. Derudover viser analysen, at både skoleledere og dimittender vurderer de fagfaglige og fagdidaktiske kompetencer højest. Der er større variation i vurderingen af de pædagogiske og lærerfaglige kompetencer. I bilag 4 findes en oversigt over samtlige kompetencer, og i kapitlet ses nærmere på udvalgte kompetencer.

Kapitlet indledes med en analyse af de to hovedområder under lærerens grundfaglighed – pædagogik og lærerfaglighed samt almen dannelse/KLM – og hvilken betydning det har for de pædagogiske og lærerfaglige kompetencer, som de studerende opnår i løbet af uddannelsen. Afsnittet behandler også sammenhængen og balancen mellem hhv. undervisningsfag og lærerens grundfaglighed samt betydningen heraf for de studerendes fagfaglige og fagdidaktiske kompetencer. Dernæst sætter kapitlet fokus på praktikken og praksistilknytningen i læreruddannelsen og de studerendes kompetencemæssige udbytte heraf. I kapitlets sidste afsnit behandles det, hvordan professionshøjskolerne arbejder med at klæde de studerende på med udvalgte lærerfaglige kompetencer, som har haft særlig opmærksomhed i folkeskolen.

Figuren herunder viser kapitlets fokus i relation til de øvrige kapitler samt intentionen om en læreruddannelse, der klæder studerende på til professionen som lærer.

²⁷ På tværs af den samlede evaluering behandles lærerstuderendes kompetencer og opdelingen heri forskelligt. I delanalyse 3 om læreruddannelsens match med behovene i folkeskolen fremgår en inddeling af 34 specifikke kompetencer i de tre kategorier: 1) *Fagfaglige kompetencer*, 2) *almendidaktiske og pædagogiske kompetence* samt 3) *almene og professionsrettede kompetencer*.

Figur 5-1: Kapitlets fokus



5.1 Lærerens grundfaglighed fylder mere i uddannelsen

Dette afsnit behandler lærerens grundfaglighed. Lærerens grundfaglighed blev med bekendtgørelsen for læreruddannelsen af 2013 en samlebetegnelse for en række temaer knyttet til to hovedområder, henholdsvis pædagogik og lærerfaglighed samt almen dannelse. Lærerens grundfaglighed skal som fagområde bidrage til udvikling af de studerendes pædagogiske og lærerfaglige kompetencer – i tæt samspil med læreruddannelsens øvrige grunddele, dvs. undervisningsfag, praktik og bachelorprojekt²⁸.

5.1.1 INTENTIONER OG MÅL

Historisk har det været et kontinuerligt fokuspunkt at sikre en hensigtsmæssig balance og sammenhæng mellem undervisningsfag og pædagogiske fag i læreruddannelsen. Reformen af læreruddannelsen havde som klar ambition at styrke lærerens grundfaglighed.

Opprioriteringen af lærerens grundfaglighed tog bl.a. udgangspunkt i evalueringen af den tidligere læreruddannelse, hvor den nedsatte følgegruppe anbefalede en styrkelse af de pædagogiske fag – både ved at indarbejde pædagogiske elementer i linje-/undervisningsfagene, og ved at etablere et *"samlet og større pædagogisk fag"*²⁹.

Således pointerer forligskredsen bag læreruddannelsen i aftaleteksten, at dimensioner af lærerens grundfaglighed skal styrkes, fx klasserumsledelse, relationskompetence mv. Samtidig skal almen dannelse *"gennemsyre hele uddannelsen"*, derved at kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab bliver indlejret i det samlede fagområde benævnt lærerens grundfaglighed (jf. aftaleteksten, side 1).

Lærerens grundfaglighed som fagområde er dermed tænkt anderledes end i den forudgående læreruddannelse, såvel omfangsmæssigt som indholdsmæssigt. Lærerens grundfaglighed, dvs. de pædagogiske og almen lærerfaglige elementer af uddannelsen, fylder mere end tidligere i form af 60-80 ECTS-point, ligesom lærerens grundfaglighed nu formelt udgør ét samlet fagområde. Det tidligere fællesfag kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab (KLM) indgår således

²⁸ Lærerens grundfaglighed fokuserer på de studerendes pædagogiske og lærerfaglige kompetencer. De studerende kan imidlertid også opøve disse kompetencer i de øvrige dele af uddannelsen.

²⁹ Følgegruppen for ny læreruddannelse (2012): *Deregulering og Internationalisering. Evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006* (s. 47).

under hovedområdet almen dannelse. Det bemærkes yderligere, at specialpædagogik og undervisning af tosprogede elever nu er blevet et obligatorisk element for alle studerende. Dette havde karakter af at være et linjefag i den tidligere læreruddannelse. Hoved- og kompetenceområder i lærerens grundfaglighed fremgår af nedenstående boks.

Boks 5-1: Hovedområder og kompetenceområder i lærerens grundfaglighed

Lærerens grundfaglighed består af følgende hovedområder og kompetenceområder:

Hovedområde 1: Pædagogik og lærerfaglighed

- Kompetenceområde 1: Elevens læring og udvikling
- Kompetenceområde 2: Almen undervisningskompetence
- Kompetenceområde 3: Specialpædagogik
- Kompetenceområde 4: Undervisning af tosprogede elever.

Hovedområde 2: Almen dannelse: Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab.

Sammenfattende var intentionen med LU13 at styrke de pædagogiske og lærerfaglige kompetencer i læreruddannelsen ud fra en erkendelse af, at dyb viden inden for bl.a. pædagogik og almen didaktik er afgørende for at uddanne lærere, der kan undervise i henhold til folkeskolens formål. Det bemærkes, at styrkelse af grundfagligheden skal realiseres, samtidig med, at sammenhængen til undervisningsfagene skal fastholdes og udvikles. Endvidere skærper LU13 kravene til almen dannelse, så færdiguddannede lærere kan understøtte opfyldelsen af folkeskolens formål.

5.1.2 EKSPERTGRUPPENS VURDERINGER

Lærerens grundfaglighed har en fremtrædende plads set i forhold til den samlede læreruddannelse. Imidlertid finder ekspertgruppen det vanskeligt at konkludere entydigt, om undervisningen i pædagogik, lærerfaglighed og almen dannelse er styrket, som det var ambitionen. Ekspertgruppen vurderer målopfyldelsen til at være middel og ønsker i den forbindelse at fremhæve nedenstående hovedpointer:

- **Der arbejdes aktivt med at skabe sammenhæng mellem grundfaglighed og undervisningsfag:** Fagområdet lærerens grundfaglighed er blevet implementeret, således at undervisningen i pædagogik, lærerfaglighed og almen dannelse fylder mere i læreruddannelsen. Ekspertgruppen vurderer, at der endvidere arbejdes aktivt blandt professionshøjskolerne på at skabe sammenhæng mellem undervisningen i henholdsvis lærerens grundfaglighed og undervisningsfagene – og dermed koble de to hovedkomponenter i læreruddannelsen, som det var intentionen. Det gælder fra ledelsens side med strukturelle greb, samarbejde om modulernes udvikling og indhold samt praktik og bacheloropgaver. Samtidig giver undervisere og til dels de studerende udtryk for, at sammenhængen bliver tilstræbt og også i et vist omfang lykkes.
- **Prioritering af almen dannelse varierer:** For så vidt angår almen dannelse (KLM), konstaterer ekspertgruppen først og fremmest, at faget/hovedområdet af de studerende opleves som en styrke i læreruddannelsen og udgør et væsentligt fundament – og potentiel rød tråd – til at forstå lærerfaget. Der er imidlertid udfordringer forbundet med den nuværende udmøntning af almen dannelse i uddannelsen, som bærer præg af betydelig variation på tværs af professionshøjskolerne og på den enkelte professionshøjskole i forhold til prioriteringen af undervisning i almen dannelse.

- **Undervisningen i lærerens grundfaglighed bidrager til udvikling af pædagogiske og lærerfaglige kompetencer, men ikke på alle områder:** Ekspertgruppen vurderer, at undervisningen i lærerens grundfaglighed på nogle områder bidrager til i større eller mindre grad at klæde de studerende på til at undervise i grundskolen. Det gælder særligt arbejdet med klasseledelse og relationer. Derimod er målopfyldelsen svagere på andre områder, bl.a. kompetencer inden for forældresamarbejde. Det er ekspertgruppens vurdering, at styrkelsen af lærerens grundfaglighed ikke er sket på bekostning af de studerendes kompetencer i undervisningsfagene, idet dimittendernes fagfaglige og fagdidaktiske kompetencer vurderes høje.

Ekspertgruppen vurderer, at nedenstående forhold er væsentlige for analysen.

1/ Professionshøjskolerne arbejder på mange fronter med at skabe sammenhæng mellem lærerens grundfaglighed og undervisningsfagene

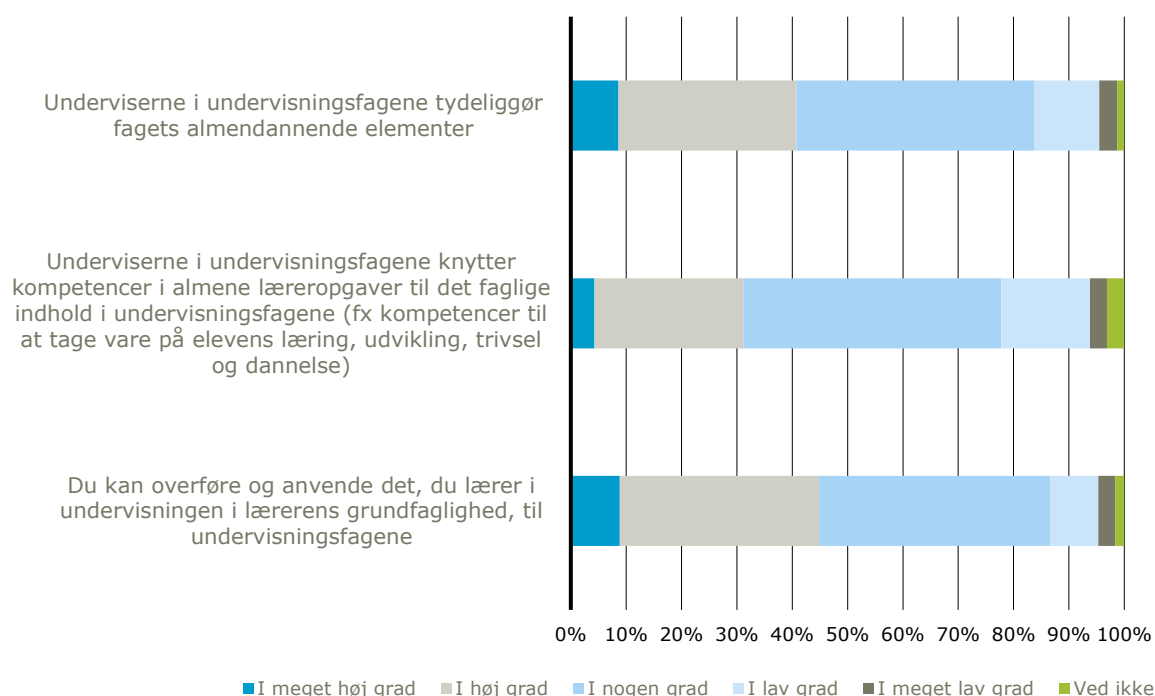
Foruden at opprioritere lærerens grundfaglighed som selvstændigt fagområde, er det centralt for de studerendes udbytte, at indholdet i lærernes grundfaglighed løbende kobles til undervisningsfagene og omvendt, bl.a. så de studerende uddannes til at træffe didaktisk begrundede valg i undervisningsfagene.

Data fra evalueringen viser, at professionshøjskolerne arbejder aktivt på at skabe denne kobling mellem grundfaglighed og undervisningsfag, om end der bliver anvendt forskellige greb til at fremme denne sammenhæng. Det fremgår af såvel delanalyse 2 som besøgene på professionshøjskolerne. Nogle anvender strukturelle tiltag (fx placering af moduler i grundfaglighed i hele uddannelsen, holddannelse samt teamsamarbejde mellem undervisere). Flest professionshøjskoler peger på bacheloropgaven samt praktik som 'samlende' elementer.

Ekspertgruppen noterer sig dog også, at nogle professionshøjskoler i deres redegørelser fremhæver, at der er udfordringer i forhold til at skabe sammenhæng. Her henvises bl.a. til modulstrukturen, der på nogle punkter bidrager til fragmentering af uddannelsen, ligesom de mange videns- og færdighedsmål gør, at det er vanskeligt at komme i dybden – også med sammenhængen, som det er intentionen. Det nævnes i forlængelse heraf (både i redegørelser og på besøg), at det er svært at finde den fornødne tid til samarbejde.

Supplerende er det i høj grad undervisernes opfattelse, at de i undervisningen arbejder på at sikre sammenhæng mellem de to hoveddele i læreruddannelsen. Således viser delanalyse 2, at ni ud af 10 undervisere (i lærerens grundfaglighed) i høj eller meget grad prioriterer at lære de studerende at foretage didaktisk begrundede valg af undervisningsformer og tilgange. 80 pct. af undviserne i undervisningsfagene angiver i høj eller meget høj grad at prioritere (undervisnings)fagets almen dannende elementer for de studerende. For så vidt angår de studerende, er oplevelse hos størstedelen af dem, at der i et vist omfang sker en kobling mellem undervisningsfag og lærerens grundfaglighed. En relativt stor gruppe oplever dog, at det kun sker i nogen grad. Dette fremgår af figuren nedenfor.

Figur 5-2: De studerendes oplevelse af sammenhæng mellem undervisningen i lærerens grundfaglighed og i undervisningsfagene, pct.



Note: N=792 studerende. Spørgsmålsformuleringen lød: "I hvilken grad oplever du, at...?"
 Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt studerende på læreruddannelsen (2018).

2/ Almen dannelse prioriteres forskelligt på tværs af professionshøjskolerne

Som nævnt skal almen dannelse (KLM) gennemsyre hele læreruddannelsen, ligesom almen dannelse udgør et hovedområde og en del af lærernes grundfaglighed i LU13. Delanalyse 1b har undersøgt, hvorvidt almen dannelse dels er styrket i den nye læreruddannelse, dels hvordan professionshøjskolerne har arbejdet med at tydeliggøre almen dannelse som en del af undervisningsfagene. Analysen kortlægger, hvordan professionshøjskolerne har konkret udmøntet hovedområdet almen dannelse, og selv om professionshøjskolerne har opereret med udgangspunkt i et fælles obligatorisk modul ("dannelse i den mangfoldige skole"), viser analysen, at almen dannelse *samlet set* prioriteres forskelligt fra professionshøjskole til professionshøjskole. Med fraværet af en tydelig regulering af omfanget af almen dannelse i læreruddannelsen, konstaterer ekspertgruppen, at professionshøjskolerne har fortolket udmøntningen af LU13 med betydelig variation, for så vidt angår tilrettelæggelsen af obligatoriske moduler. Det kommer bl.a. til udtryk ved, at det samlede antal ECTS-point målrettet undervisning i almen dannelse varierer mellem professionshøjskolerne-

3/ Almen dannelse prioriteres tidligt i uddannelsen, men det løbende og integrerede fokus på området mangler i nogen grad

Ekspertgruppen noterer sig, at flere studerende på besøgsrunden fremhæver almen dannelse som væsentligt grundlag for den samlede læreruddannelse. De peger på, at almen dannelse udgør et fundament for at forstå lærergerningen, og at undervisningen er væsentlig for at forstå dannelsesopgaven i folkeskolen.

Der er imidlertid også flere udfordringer ved den nuværende udmøntning af hovedområdet almen dannelse i læreruddannelsen. For det første er der under besøgsrunden studerende, som fremhæver, at indholdet og pensum i KLM-modulerne afhænger af underviserens baggrund (fx om vedkommende har en teologisk eller samfundsfaglig baggrund). De oplever, at underviserne har

en tendens til at lægge vægt på det, de selv er mest optagede af, hvorfor nogle studerende oplever, at kristendom fylder meget, mens andre oplever, at medborgerskab fylder meget.

For det andet peger såvel delanalyse 1b som studerende på besøgsrunden på, at det er et dilemma, at de obligatoriske moduler i almen dannelse ligger på første år af uddannelsen. På den ene side er det en fordel at blive introduceret til almen dannelse som grundlag for uddannelsen, men på den anden side efterspørges det, at man mere aktivt arbejder med dannelseselementet senere i uddannelsen. Konkret nævnes det i delanalyse 1b, at det er vanskeligt at arbejde med skolens rolle i samfundet, når man som studerende på 1. år ikke har praksiserfaring.

Selv om almen dannelse på tværs af udbudssteder er placeret på 1. år, skal almen dannelse generelt *”gennemsyre uddannelsen”*, som det hedder i aftaleteksten. Her peger data fra evalueringen i forskellige retninger. Redegørelser fra professionshøjskolerne (delanalyse 1b) viser, at almen dannelse indgår i alle undervisningsfag, om end med forskellig tolkning og tyngde. Samtidig angiver nogle studerende på besøgsrunde, at dette ikke altid lykkes, og at det afhænger af den enkelte underviser, hvorvidt dannelseselementet er fremherskende.

4/ De studerende opnår i varierende grad pædagogiske og lærerfaglige kompetencer på læreruddannelsen

Det er ikke muligt at foretage en entydig sammenligning mellem arbejdet med de pædagogiske fag i den forudgående læreruddannelse og det nye fagområde lærernes grundfaglighed i LU13. Både delanalyse 2 og delanalyse 3 viser imidlertid, at undervisningen i lærerens grundfaglighed på *nogle områder* bidrager til at klæde de studerende på med pædagogiske og lærerfaglige kompetencer til at undervise i grundskolen. På andre områder opnår de studerende på læreruddannelsen kun i mindre grad pædagogiske og lærerfaglige kompetencer.

Delanalyse 2 viser, at undervisningen i lærernes grundfaglighed primært klæder de studerende på til at arbejde med klasseledelse og til at kunne opbygge relationer. Derimod vurderer både undervisere og studerende, at beherskelsen af kompetencer inden for inklusion, tosprogede elever, konflikthåndtering samt særligt forældresamarbejde er relativt svagere efter endt uddannelse. Det samlede billede fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 5-1: Andelen af undervisere og studerende, som svarer ”i meget høj grad” og ”i høj grad” til, at de studerende er i stand til følgende, når de skal undervise i grundskolen, pct.

I hvilken grad vurderer du, at de studerende er i stand til følgende, når de efter endt uddannelse skal ud og undervise i grundskolen? / I hvilken grad har undervisningen i lærerens grundfaglighed bidraget til, at du er i stand til følgende, når du skal ud og undervise i grundskolen?	Undervisere (pct.)	Studerende (pct.)
Klasseledelse	54	53
Opbygning af relationer	62	45
Inklusion af elever med særlige behov	25	29
Forældresamarbejde	19	10
Identifikation af sociale problemer	29	20
Håndtering af elevernes forskellige sociale baggrunde	25	22
Undervisning af tosprogede elever	24	35
Konflikthåndtering	26	18

Note: N=792 studerende, N=483 undervisere. ”Ved ikke”-besvarelser er ikke medtaget.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere og studerende – delanalyse 2 (2018)

Delanalyse 3 tegner et lignende billede af, at læreruddannelsen i højere grad klæder de studerende på med nogle lærerfaglige og pædagogiske kompetencer end andre. Som det fremgår af nedenstående tabel, vurderer dimittenderne således i højere grad, at de behersker kompetencer inden for klasseledelse og relationsarbejde, end det er tilfældet med inklusion, undervisning af tosprogede elever, konflikthåndtering og forældresamarbejde. Analysen viser yderligere, at dimittenderne vurderer deres kompetence til at danne eleverne demokratisk relativt højt. Sammenlignet med delanalyse 2, er det imidlertid en mindre andel af dimittenderne, som vurderer, at læreruddannelsen har bidraget til, at de har opnået lærerfaglige og pædagogiske kompetencer. Eksempelvis er det kun 34 pct. af dimittenderne, som i høj eller meget høj grad vurderer, at de er i stand til at etablere og udvikle positive relationer, så eleven føler sig tryk. I sammenligning med delanalyse 2 skal der tages højde for, at dimittenderne i delanalyse 3 er spurgt ind til læreruddannelsen generelt og ikke undervisningens i lærerens grundfaglighed specifikt. Dimittendernes oplevelse af egen beherskelsesniveau kan således også være et resultat af praktik, praksissamarbejde mv. på læreruddannelsen (se også afsnit 5.2.).

Skolelederne vurderer dimittenderne pædagogiske og lærerfaglige kompetenceniveau væsentlig højere end dimittenderne selv. Omkring halvdelen af skolelederne oplever eksempelvis, at den nyuddannede lærer i høj eller meget høj grad er i stand til at håndtere konflikter blandt elever og kommunikere og samarbejde med forældrene om elevens skolegang. Dette kan skyldes, at spørgsmålsformuleringerne har været lidt forskellige. Hvor dimittender har skullet vurdere, hvorvidt læreruddannelsen har bidraget til, at de er i stand til at gøre brug af de listede kompetencer, er skolelederne blevet bedt om at vurdere, hvorvidt de dimittenderne rent faktisk behersker kompetencerne. Som lærerstuderende kan man udvikle sine kompetencer gennem andet end undervisningen på læreruddannelsen. Derudover kan det skyldes, at de studerende og dimittenderne føler sig usikre på egne kompetencer. Som det fremhæves i delanalyse 3, oplever mange dimittenderne det som udfordrende, når de kommer ud og skal undervise efter endt uddannelse.

Tabel 5-2: Andelen af skoleledere og dimittender, som svarer "i meget høj grad" og "i høj grad" til, at dimittenderne behersker følgende kompetencer, pct.

I hvilken grad er den nyuddannede lærer i stand til... / I hvilken grad har din uddannelse bidraget til at du er i stand til at...	Skoleledere (pct.)	Dimittender (pct.)
Udøve kompetentklasseledelse	52	40
Etablere og udvikle positive relationer, så eleven føler sig tryk	73	34
Håndtere konflikter blandt elever	48	8
Inkludere og aktivt inddrage elever med specialpædagogiske udfordringer	34	18
Inkludere og aktivt inddrage elever med dansk som andetsprog	37	21
Danne eleverne demokratisk	53	41
Kommunikere og samarbejde med forældrene om elevens skolegang	53	7
Håndtere konflikter i forældresamarbejdet	35	2
Agere og føle sig som en autoritet over for elever og forældre	43	15

Note: N=435-444 (dimittender). N=144-168 (skoleledere). 'Ved ikke'-svar er udeladt.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt dimittender og skoleledere – delanalyse 3 (2018)

Selvom skolelederne vurderer nogle af dimittendernes pædagogiske og lærerfaglige kompetencer relativt højt, er det *ikke* den generelle oplevelse hos skolelederne, at det samlede kompetenceniveau inden for almindidaktik, pædagogik og almene læreropgaver er højere i dag sammenlignet med for fem år siden. Delanalyse 3 viser, at en stor gruppe af skolelederne vurderer, at

kompetenceniveauet er uændret, og cirka lige mange skoleledere vurderer, at de er blevet henholdsvis lavere og højere.

5/ På trods af en ændret balance mellem grundfaglighed og undervisningsfagene, fastholdes de studerendes kompetenceniveau i undervisningsfagene

Styrkelsen af de pædagogiske fag, som fulgte med reformen af læreruddannelsen, er sket inden for den eksisterende ECTS-ramme. Det betyder, at undervisningsfagene fylder relativt mindre sammenlignet med tidligere. Dette er sket samtidig med, at de studerende i dag skal vælge tre frem for to undervisningsfag med det formål at sikre en bedre kompetencedækning i folkeskolen (se nedenstående boks).

Boks 5-1: Fortsatte udfordringer med at sikre kompetencedækning i folkeskolen

Den seneste reform af læreruddannelsen medførte, at læreruddannelsen skal tilrettelægges således, at de studerende almindeligvis opnår undervisningskompetence i tre fag, heraf enten dansk eller matematik. Formålet med dette var, at folkeskolens lærere underviser i fag, som de har undervisningskompetence i. Professionshøjskolerne har desuden pligt til at sikre den regionale og nationale forsyning af undervisningskompetencer i forhold til folkeskolens behov.

Ifølge delanalyse 3 oplever skolelederne det som positivt, at dimittenderne nu har formel undervisningskompetence i tre frem for to fag. Ikke desto mindre er det fortsat en udfordring at sikre kompetencedækning i folkeskolen. 42 pct. af skolelederne oplever det i høj eller meget høj grad som en udfordring at finde dimittender med de rette fagkombinationer, mens 36 pct. oplever i nogen grad. Syv ud af 10 dimittender, der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, underviser i dag i fag, som de ikke har formel undervisningskompetence i. 7 pct. af skolelederne oplever, at det ofte sker, at dimittender underviser i fag, de ikke har undervisningskompetence i, og 34 pct. oplever, at det sker indimellem. For 37 pct. af skoleledere sker det dog sjældent, og 21 pct. svarer, at det som udgangspunkt aldrig sker.

Denne 'balance-kamp' mellem grundfaglighed og undervisningsfagene blev tydeligt italesat i forbindelse med besøgsrunden på alle professionshøjskoler. På den ene side blev det fremhævet som en styrke, at lærerens grundfaglighed på nogle områder prioriteres højere end tidligere. På den anden side oplevede en række af de interviewede undervisere, at det er vanskeligt at komme i dybden i undervisningsfagene, fordi fagene er blevet mindre (færre ECTS-point).

På trods af en generel oplevelse af, at de pædagogiske fag er blevet styrket på bekostning af undervisningsfagene, er der ifølge delanalyse 3 ikke noget, der tyder på, at de studerende er mindre rustet fagfagligt og fagdidaktisk til at kunne undervise i deres undervisningsfag end tidligere. Både skoleledere og dimittender vurderer de fagfaglige og fagdidaktiske kompetencer hos dimittenderne højt sammenlignet med andre kompetencetyper. På tværs af de fagfaglige og fagdidaktiske kompetencer er det i gennemsnit 73 pct. af skolelederne og 45 pct. af dimittenderne, som i høj eller meget høj grad vurderer, at dimittenderne har en given fagfaglig/fagdidaktisk kompetence. Dertil er det 23 pct. af skolelederne, som vurderer, at dimittendernes fagfaglige og fagdidaktiske kompetenceniveau er højere end for fem år siden, og 44 pct. af skolelederne, som vurderer, at de er på samme niveau. Kun 11 pct. vurderer, at kompetenceniveauet er lavere, og resten svarer "ved ikke".

Delanalyse 2 og delanalyse 3 tegner tilsammen et billede af, at læreruddannelsen i særlig grad klæder de studerende på til at kunne planlægge og gennemføre undervisning med brug af forskellige fagdidaktiske metoder, at vurdere og begrunde valg af læremidler til undervisningen i faget samt arbejde med læringsmålstyret undervisning i faget. Også den fagfaglige viden og de fagfaglige færdigheder vurderes højt af de studerende (delanalyse 2) og særligt af skolelederne (delanalyse 3). Der er større variation blandt undervisere og dimittender, hvorfor billedet ikke er helt entydigt. Disse resultater fremgår af tabellerne nedenfor.

Tabel 5-3: Andelen af skoleledere og dimittender, som svarer "i meget høj grad" og "i høj grad" til, at dimittenderne behersker følgende kompetencer, pct.

I hvilken grad er den nyuddannede lærer i stand til... / I hvilken grad har din uddannelse bidraget til at...	Skoleledere (pct.)	Dimittender (pct.)
Udvide stor faglig viden og stærke faglige færdigheder	81	44
Omsætte faglig viden og faglige færdigheder	77	41
Holde faglige kompetencer ajour og selvstændigt op-søge ny viden	64	30
Er faglig nysgerrig	84	50
Anvende varierede, fagspecifikke didaktiske metoder	66	55
Vurdere og begrunde valg af læremidler	48	51
Gøre fagenes indhold nærværende og engagerende for eleverne	73	34
Sætte konkrete mål for den enkelte elev*	44	53
Lave systematisk evaluering af den enkelte elevs frem-skridt*	33	27

Note: N=435-444 (dimittender), N=144-168 (skoleledere). 'Ved ikke'-svar er udeladt. *Disse kompetencer behandles i del-analyse 3 som almindidaktiske og pædagogiske kompetencer.

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt dimittender og skoleledere – delanalyse 3 (2018)

Tabel 5-4: Andelen af undervisere og studerende, som svarer "i meget høj grad" eller "i høj grad" til at de studerende kan anvende følgende kompetencer i grundskolen, pct.

I hvilken grad vurderer du, at de studerende er i stand til følgende, når de efter endt uddannelse skal ud og undervise i grundskolen? / I hvilken grad har undervisningen i undervisningsfagene bidraget til, at du oplever at være i stand til følgende, når du efter endt uddannelse skal ud og undervise i grundskolen?	Undervisere (pct.)	Studerende (pct.)
At observere og vurdere elevers progression inden for faget	41	40
At planlægge og gennemføre differentierede læringsaktiviteter, der tager udgangspunkt i de enkelte elevers forudsætninger og behov	48	43
At vurdere og begrunde valg af læremidler til undervisning i faget	54	58
At anvende resultater af test og andre evalueringsformer til at evaluere elevers udbytte af undervisningen	36	27
At gennemføre læringsmålstyret undervisning inden for faget	61	61
Har tilstrækkelig fagfaglig viden og fagfaglige færdigheder*	30	58

Note: N=792 studerende, N=352 undervisere. "Ved ikke"-besvarelser er ikke medtaget. *Spørgsmålsformuleringen til dette spørgsmål har været lidt anderledes ("I hvilken grad vurderer du, at de studerende har tilstrækkelig fagfaglig viden og fagfaglige færdigheder til at kunne undervise i dit undervisningsfag, når de efter endt uddannelse skal ud og undervise i grundskolen?")

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere og studerende – delanalyse 2 (2018).

5.1.3 UDVIKLINGSOMRÅDER – LÆRERENS GRUNDFAGLIGHED SOM 'KIT' I LÆRERUDDANNELSEN

Ekspertgruppen erfarer, at professionshøjskolerne har arbejdet aktivt og seriøst med at forme det nye fagområde – lærerens grundfaglighed – som en væsentlig komponent i LU13. Selv om ekspertgruppen – på det foreliggende datagrundlag – ikke entydigt kan konkludere, om undervisningen er styrket i forhold til tidligere, er der tegn på, at undervisningen i et vist omfang giver de studerende en række pædagogiske og lærerfaglige kompetencer, særligt inden for klasseledelse og arbejdet med relationer.

Tilegnelse af grundfaglige kompetencer kræver i særlig grad, at de studerende får mulighed for at koble teori og praksis. Det skyldes, at der er tale om lærerfaglige opgaver, som i høj grad vedrører interaktion og relationer mellem lærere, elever og forældre. Det er derfor vurderingen, at den øgede praksistilknytning (jf. afsnit 5.2.) spiller en afgørende rolle for, at de lærerstuderende udvikler disse kompetencer.

Der arbejdes tilsvarende med at sikre sammenhæng mellem grundfaglighed og undervisningsfagene, men her er flere svagheder i spil. Det gælder for det første modulstrukturen, der tidligere er behandlet i rapporten. Og det gælder for det andet de ambitiøse kompetencemål, hvor mængden af kompetencemål er en barriere for dybdelæring – også i relation til lærerens grundfaglighed, herunder almen dannelse.

Ekspertgruppen ønsker derudover at pege på flere udfordringer i den konkrete udmøntning af almen dannelse/KLM. Det gælder dels, at arbejdet med almen dannelse primært er placeret i starten af læreruddannelsen, og dels, at der er udfordringer med at integrere almen dannelse i de enkelte undervisningsfag, bl.a. på grund af forskellig prioritering fra de enkelte undervisere.

Endelig bemærker ekspertgruppen, at der eksisterer, hvad der kan betegnes som en konstant udfordring i at balancere læreruddannelsens hovedbestanddele overfor og sammen med hinanden. Denne opgave påhviler ledelsen på den enkelte professionshøjskole – i særlig grad med den øgede deregulering, som LU13 er udtryk for. Det er et rammevilkår, at læreruddannelsen er normeret til 240 ECTS-point, og ambitionen om at styrke dele af uddannelsen kan ikke løses ved at udvide denne ramme. Derfor ønsker ekspertgruppen også at påpege, at læreruddannelsen ikke i dens nuværende form og længde kan gøre den færdiguddannede lærer klar til lærergerningen på alle områder. Livslang læring og løbende efter- og videreuddannelse vil være nødvendigt for at imødekomme de mangeartede og skiftende krav til lærerfaget.

Ekspertgruppen vurderer, at der er behov for at se nærmere på nedenstående udviklingsområder i det videre arbejde med læreruddannelsen.

Fokus på at styrke samarbejde mellem lærerens grundfaglighed og undervisningsfagene

Der er i evalueringen indikationer på, at der – på trods af en række barrierer – arbejdes aktivt på at sikre sammenhæng mellem undervisningen i lærerens grundfaglighed og i undervisningsfagene. Det vægter højt, at de studerende som hovedregel oplever denne sammenhæng i undervisningen. Det er ekspertgruppens vurdering, at den fortsatte indsats i forhold til at sikre en hensigtsmæssig balance skal prioriteres af ledelsen på professionshøjskolerne. Fokus bør være på, hvordan de to hoveddele, undervisningsfag og lærerens grundfaglighed, kan berige hinanden, frem for at hensyn omsættes eller italesættes som "en kamp" eller at "ske på bekostning af noget andet". Det er et ledelsesmæssigt ansvar at sikre, at studerende og undervisere oplever denne synergi, herunder at finde de rette implementeringsgreb, som sikrer et kontinuerligt fokus på, hvilke pædagogiske og lærerfaglige kompetencer, der skal til for at varetage lærergerningen efter endt uddannelse.

Almen dannelse skal i højere grad "gennemsyre hele uddannelsen"

Evalueringen viser, at almen dannelse udgør en væsentlig dimension af lærerens grundfaglighed. De studerende finder hovedområdet vigtigt til at blive klædt på til professionen som lærer. Men det synes at være et udviklingsområde at sikre, at almen dannelse dels fylder i omfang på alle professionshøjskoler, dels fylder indholdsmæssigt i hele uddannelsen.

5.2 Praktik og praksistilknytning er styrket med LU13

Som nævnt tidligere i rapporten, skal læreruddannelsens vidensbasering omfatte både en *forskningsbaseret* og en *praksisbaseret* dimension. I dette afsnit ses der nærmere på sidstnævnte. Fokus er på, hvordan og i hvilken grad læreruddannelsen er systematisk baseret på praksisrelevante viden, og herunder særligt, hvordan professionshøjskolerne samarbejder med praksis omkring de studerendes praktik og den øvrige praksistilknytning, og hvilket udbytte de studerende har heraf.

5.2.1 INTENTIONER OG MÅL

Forligspartierne bag reformen af læreruddannelsen i 2013 fremhævede i aftaleteksten, at der er et betydeligt potentiale for "mere folkeskole i læreruddannelsen" gennem et øget og styrket samspil mellem professionshøjskoleunderviserne og grundskolerne.

"Mere folkeskole i læreruddannelsen" handler for det første om at skabe en bedre praktik, hvor igennem de kommende lærere bliver bedre forberedt på undervisningssituationen. Konkret indebar reformen af læreruddannelsen en skærpelse af kravene til praktikken ved fastsættelse af kompetencemål samt videns- og færdighedsmål for de tre praktikniveauer. Der blev samtidig indført karakter ved bedømmelse af praktikken og krav om større praksisforankring af professionsbachelorprojektet. Endelig indebar reformen, at professionshøjskolerne skal godkende de praktikskoler, der indgår i praktiksamarbejdet på grundlag af kvalitetskrav, som professionshøjskolerne selv udarbejder, og at professionshøjskolerne skal godkende de uddannelsesplaner, som udarbejdes af praktikskolerne i overensstemmelse med kompetencebeskrivelsen.

Intentionen om et øget samspil mellem professionshøjskolerne og grundskolerne gælder ikke blot samarbejdet om de studerendes praktik. Aftaleteksten afspejler også en ambition om en udvidet praksistilknytning, hvor undervisningen i basismoduler og specialiseringsmoduler i højere grad kobles til praksis gennem fx samarbejder om fagdidaktiske og pædagogiske skoleudviklingsprojekter og øget brug af praktikere som eksterne undervisere. I aftaleteksten opfordres professionshøjskolerne således til at indgå partnerskaber med kommuner og skoler med henblik på at indgå flere af den type praksissamarbejder. Parterne opfordres omvendt til at indgå flere aftaler om ansættelse af lærerstuderende som undervisningsassistenter.

For at understøtte og udvikle arbejdet med praksistilknytning har ledernetværket udgivet et inspirationskatalog med tilgange til praksissamarbejde på læreruddannelsen³⁰.

5.2.2 EKSPERTGRUPPENS VURDERINGER

Med hensyn til ovenstående mål for praktik og praksistilknytning vurderer ekspertgruppen målopfyldelsen som værende høj. Dette uddybes nedenfor:

- **Styrket praktik:** Det er ekspertgruppens vurdering, at praktikken i læreruddannelsen er styrket og professionaliseret med reformen af læreruddannelsen. Bl.a. har indførelsen af kompetencemål og prøver for de tre praktikniveauer bidraget til at skabe progression i de studerendes praktikperioder.
- **Øget praksissamarbejde:** Ekspertgruppen vurderer derudover, at der er kommet et øget praksissamarbejde i læreruddannelsen. Kvaliteten i praksissamarbejdet er dog fortsat svingende, og der er plads til forbedringer i samarbejdet mellem praktikskoler og professionshøjskoler.

³⁰ Læreruddannelsens ledernetværk – Læreruddannelsens nationale faggruppe for praktik (2016): "Praksissamarbejde i læreruddannelsen mellem praktikskolerne & professionshøjskolerne". <https://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/Praksissamarbejde-i-l%C3%A6reruddannelsen.pdf>.

Følgende forhold fra evalueringen ligger til grund for ekspertgruppens vurderinger af praktik og praksistilknytningen:

1/ De studerende er overordnet set tilfredse med praktikken

Delanalyse 2 om kvalitet i undervisningen på læreruddannelsen viser, at de studerende har en overvejende positiv oplevelse af praktikmodulerne og deres udbytte af samme. Flertallet af de studerende vurderer således i høj eller meget høj grad, at de kan anvende det, de har lært på uddannelsen, i deres praktikforløb (61 pct.), og at de samtidig kan bruge deres erfaringer fra praktikforløbet i deres videre uddannelsesforløb (75 pct.). Derudover er det størstedelen af de studerende (78-81 pct.), som i høj eller meget høj grad oplever, at praktikforløbet har styrket deres kompetencer til at lede en klasse, indgå i relationer med elever og kolleger og til at planlægge og gennemføre undervisningsforløb. Én undtagelse fra det generelle billede er dog de studerendes udbytte i forhold til skole-hjem-samarbejdet, som vurderes relativt lavt. 22 pct. af de studerende oplever i høj eller meget høj grad, at praktikperioderne har styrket deres kompetencer i forhold til at indgå i skole-hjem-samarbejde.

Delanalyse 2 viser yderligere, at de studerende i store træk er tilfredse med den vejledning, de får fra praktikskolernes vejledere. Graden, hvormed de studerende oplever at have fået tilstrækkelig vejledning fra deres praktikvejleder, varierer dog mellem de studerende.

2/ Der opleves at være progression i praktikken på læreruddannelsen

På tværs af professionshøjskoler oplever både studerende, undervisere, ledelsesrepræsentanter, praktikkoordinatorer og praktikvejledere, at der er tydelig progression i praktikken på læreruddannelsen, således at kravene til de studerende i deres praktik vokser i løbet af uddannelsen. Dette kommer til udtryk under ekspertgruppens besøg på professionshøjskolerne. Ifølge de personer, som ekspertgruppen har talt med, er kompetencemålene og de tre praktikprøver med til at skabe denne progression, fordi kravene til de studerende øges, jo længere de kommer i deres uddannelsesforløb.

3/Alle professionshøjskoler arbejder med praksissamarbejde – men på forskellig vis

Professionshøjskolernes ledelser oplever alle, at læreruddannelsen praksistilknytning og professionsorientering er blevet styrket som følge af LU13. Dette fremgår af delanalyse 2 om kvaliteten i undervisningen og kommer ligeledes til udtryk under ekspertgruppens besøg.

I forlængelse heraf viser både delanalyse 1a om indhold og faglige krav i uddannelsen samt delanalyse 2 om kvalitet i undervisningen, at alle professionshøjskolerne arbejder med praksistilknytning. Professionshøjskolernes ledelser giver forskellige eksempler på, hvordan der inddrages praksiselementer i undervisningen på læreruddannelsen:

- *Undersøgende aktivitet på skoler:* De studerende gennemfører eksempelvis observationer på folkeskoler, gennemfører interviews med lærere og elever og analyserer hjemmesider og andre dokumenter fra folkeskoler.
- *Gennemførelse af afgrænsede undervisningsaktiviteter for elever:* De studerende forbereder og gennemfører, i samarbejde med lærere på grundskoler, afgrænsede vejlednings- og undervisningsforløb eller -sekvenser. Det kan både foregå på skolerne eller på læreruddannelsen. De studerende får eventuelt respons af lærerne på skolen. Samarbejdet kan også indebære, at de studerende retter elevprodukter og giver eleverne feedback.
- *Udviklingsprojekt i samarbejde med folkeskoler:* De studerende deltager i et udviklingsarbejde sammen med folkeskoler, fx udviklingen af et undervisningsmateriale, en projektuge, temadag eller lignende.

- *Gæstelærere/besøg fra praksis*: Repræsentanter fra folkeskoler (fx skoleledere, skolelærere, praktikvejledere mv.) varetager eller deltager i undervisningen i et afgrænset område på læreruddannelsen, fx udarbejdelse af årsplan, skole-hjem-samarbejde eller lignende.
- *Arbejde med produkter og cases fra praksis*: Inddragelse af praksiselementer kan også foregå uden et fysisk møde mellem partnerne ved, at de studerende på læreruddannelsen analyserer produkter/materialer fra praksis, fx skriftlige elevopgaver, årsplaner, lektionsplaner, forældrebreve, videofilmte undervisning samt konkrete cases eller problemstillinger fra folkeskolen. Det kan også ske ved, at de studerende arbejder med at udvikle konkrete produkter eller materialer til praksis.

Professionshøjskolernes ledelser giver både eksempler på relativt formaliserede tilgange til at inddrage praksiselementer i undervisningen, som indebærer, at der på alle eller bestemte moduler skal være et "praksissamarbejde", der typisk er forankret i partnerskabsaftaler med lokale skoler, og et praksissamarbejde, som sker via mere uformelle kanaler og professionelle netværk.

Delanalyse 1a, delanalyse 2 og ekspertgruppens besøg viser imidlertid også, at omfang, systematik og kvalitet af praksissamarbejderne varierer – på tværs af professionshøjskoler og fra forløb til forløb. Endelig viser delanalyse 3 med praktiklærere som kilde, at der er en vis tvivl om samarbejdet mellem praktikskoler og professionshøjskoler. Kun omtrent halvdelen af de deltagende praktiklærere vurderer, at der i høj grad eller meget høj grad er et godt samarbejde, hvilket indikerer plads til forbedring.

4/ Et ønske om mere og/eller bedre praktik

Selv om der overordnet udtrykkes tilfredshed med praktikken fra de studerendes side, herunder en oplevelse af progression i praktikken (se ovenfor), vurderer omkring tre ud af fire studerende, at omfanget af praktikken i uddannelsen er lidt eller alt for lille. Det samme udtrykker de studerende relativt samstemmende på besøgsrunden, at der er for lidt praktik. Praktikperioderne er gode, men de er også for korte, og flere studerende nævner, at praktikken stopper, netop som der er dannet relationer til eleverne, og hvor der er et godt afsæt for at gå ind i lærerrollen. Denne udfordring kan være en væsentlig årsag til, at praktiklærerne oplever praktikanternes kompetenceniveau lavere end skolelederne (delanalyse 3). Det fremgår samtidigt af delanalyse 3, at det ifølge praktiklærerne kunne være relevant med flere skemalagte timer og aktiviteter i praktikanternes tredje praktikforløb.

5.2.3 UDVIKLINGSOMRÅDER – STÆRKERE FORMALISERING OG BEDRE KONTINUITET I PRAKSIS-SAMARBEJDET

Praktikken har i en årrække været den dimension i læreruddannelsen, der skulle være garant for progression i uddannelsen. Denne ambition ligger også til grund for LU13. Det fremhæves i aftaleteksten, at praktikken skal være "*rygraden i uddannelsens progression*", men kravene skærpes i forhold til tidligere, samtidig med at praksistilknytningen forankres bredere i uddannelsen, bl.a. via samarbejde mellem grundskoler og professionshøjskoler, der kan styrke praksiselementet i læreruddannelsen.

Evalueringen viser, at LU13 har været med til at styrke praktikken i læreruddannelsen. For det første har kompetencemålene for praktikken – og indførelsen af karaktergivning til praktikprøverne – bidraget til at skærpe målene for praktikken og til at tydeliggøre progressionen mellem de tre praktikiniveauer. Endvidere er prøverne med til at skabe sammenhæng mellem praktikken og de studerendes praktikforløb, fordi de her skal koble teori og praksis. For det andet noterer ekspertgruppen sig, at der blandt både professionshøjskolerne og praktikvejlederne er tilfredshed med kvalitetskravene til praktikskolerne samt brugen af uddannelsesplaner. Det er

ekspertgruppens opfattelse, at begge dele bidrager positivt til forventningsafstemning og et godt samarbejde om både skolernes og de studerendes udbytte af praktiksamarbejdet.

Ekspertgruppen vurderer også, uddannelsen af praktikvejledere er med til at løfte kvaliteten af den vejledning, som de studerende modtager fra praktikskolen. Derudover er det en styrke, når praktikvejlederne samles til uddannelses- og informationsaktiviteter i regi af professionshøjskolen, fordi det sikrer løbende dialog og koordination mellem praktikskolerne og undervisere på den pågældende professionshøjskole. Det er imidlertid ikke alle steder, at der er tilstrækkeligt med uddannede praktikvejledere. Det kan være med til at forklare en del af den variation, der er i de studerendes oplevelse af vejledningen.

Ekspertgruppen noterer sig, at mange studerende gerne så, at praktikken havde et større omfang end i dag. De studerende giver udtryk for, at de nuværende praktikperioder er for korte til, at de kan lære eleverne og skolen ordentligt at kende. Det er imidlertid ekspertgruppens vurdering, at et øget praksissamarbejde – hvis tilrettelagt hensigtsmæssigt – kan kompensere for det mindre praktikomfang. Praksissamarbejdet er blevet øget med reformen af læreruddannelsen, men der er fortsat stor variation i kvaliteten af samarbejdet. Der er således både eksempler på velfungerende praksissamarbejder, som de studerende har et stort udbytte af, og praksissamarbejder, som fungerer mindre godt.

På baggrund af ovenstående vurderer ekspertgruppen, at der er behov for at se nærmere på nedenstående udviklingsområder i det videre arbejde med læreruddannelsen:

Der er fortsat et uudnyttet potentiale i brugen af partnerskabsaftaler og andre formelle aftaler mellem professionshøjskolerne og skolerne

Det er ekspertgruppens vurdering, at mere formaliserede aftaler med kommuner og skoler i form af fx partnerskabsaftaler kan udbredes i større grad end i dag. Sådanne aftaler kan være med til at sikre en tydelig struktur omkring og kontinuitet i praksissamarbejdet samt gensidig forpligtelse og et gensidigt udbytte. Dertil kommer, at man minimerer risikoen for, at praksissamarbejde er båret af undervisere og studerende selv. Partnerskabsaftaler kan også give mulighed for, at der i højere grad skabes sammenhæng mellem de studerendes praktik og de løbende praksissamarbejder, således at de studerende samarbejder med de samme skoler og møder de samme elever. Formelle aftaler om traineeordninger og lignende er en anden måde at forberede de studerende bedst muligt på lærergerningen. Systematikken i samarbejdet er afgørende, da praksissamarbejde dermed bliver en tilbagevendende øvelse for undervisere og studerende i at forholde sig analyserende og reflekterende til egen praksis.

Fokus på kvalificering af praksissamarbejdet

Evalueringen viser, at professionshøjskolerne de sidste år har haft et stort fokus på at øge praksissamarbejdet, dvs. samarbejde med grundskoler om eksempelvis skoleudviklingsprojekter, gennemførelse af afgrænsede undervisningsforløb for elever eller brug af gæstelærere fra praksis på læreruddannelsen. Ekspertgruppen oplever, at der nu er behov for at *kvalificere* praksissamarbejdet ved at identificere de mest optimale formater for praksissamarbejde og udvikle disse yderligere. I forlængelse af ovenstående vil ekspertgruppen i den forbindelse fremhæve behovet for at formalisere praksissamarbejdet (se også nedenfor), skabe klare rammer for og aftaler omkring praksissamarbejdet, skabe kontinuitet i praksissamarbejdet samt integrere træning af lærerkompetencer og øvelse i at forholde sig analytisk og udviklende til egen praksis.

Det er ekspertgruppens oplevelse, at læringsrum som fx "Teaching Labs" (VIA) og "Innovationslaboratorier" (Absalon) fungerer som en god ramme for praksissamarbejder. Disse er kendetegnede ved, at de

studerende først undersøger et givent forhold med afsæt i deres teoretiske viden, og derefter udvikler og planlægger forløb eller produkter i fællesskab med skolerne. Endvidere indebærer læringsrum som disse fælles, systematisk erfaringsopsamling og refleksion. Et andet konkret eksempel er brugen af "udviklingsskoler", hvor medarbejdere og studerende fra læreruddannelsen samt lokale skoler indgår i et længerevarende samarbejde om udvikling og afprøvning af nye læremidler og undervisningsmetoder.

Endelig ser ekspertgruppen også et potentiale i i højere grad at bruge praksissamarbejde til indsamling af empiri til udviklingsprojekter forankret i læreruddannelsen. Det vil sige, at udviklingsprojekter ikke kun kan fungere som praksissamarbejde *som supplement* til uddannelsen, men i højere grad tænkes *ind i* læreruddannelsen til at styrke vidensbaseringen.

5.3 Lærerstuderende opnår i varierende grad de kompetencer, der har særlig opmærksomhed i folkeskolen

Dette afsnit belyser, hvordan professionshøjskolerne arbejder med at klæde de lærerstuderende på med udvalgte lærerfaglige kompetencer, som har haft et særligt fokus i LU13, og som skal sikre, at de studerende kan planlægge og gennemføre undervisning, der matcher samfundsudviklingen generelt samt understøtter udmøntningen af folkeskolereformen i særdeleshed. Konkret er der fokus på følgende kompetencer:

- Kompetencer til at arbejde tværprofessionelt i skolen
- Digitale kompetencer
- Kompetencer i relation til centrale temaer og indsatsområder i folkeskolereformen, herunder entreprenørskab og innovation, en længere og mere varieret skoledag, den åbne skole, bevægelse og de timeløse fag.

5.3.1 INTENTIONER OG MÅL

Det er en overordnet ambition med LU13, at læreruddannelsen skal matche folkeskolens behov ved bl.a. at etablere en direkte sammenhæng mellem folkeskolens kompetencemålstyring og kompetencemål i fagene på læreruddannelsen. Desuden skal læreruddannelsen afspejle og understøtte folkeskolereformens formål og ambitioner om at skabe en åben og moderne skole kendetegnet ved varieret og inkluderende undervisning, der kan imødekomme alle elevers forudsætninger og behov, bl.a. gennem en tværfaglig professionel indsats. Således kredser LU13 om flere af folkeskolereformens indsatsområder.

I aftaleteksten fremgår anvendelse af it i folkeskolens undervisning som et potentiale for øget læring og en måde at klæde eleverne på til fremtiden. Lærerne skal kunne anvende it som et pædagogisk redskab i alle undervisningsfag. Således er det også en målsætning i aftalen, at it som pædagogisk redskab skal være et element i kompetencemål for alle fag i læreruddannelsen. På lignende vis lægges der i aftaleteksten op til, at indarbejde entreprenørskab inden for læreruddannelsens forskellige fagområder med henblik på "(...) at lærerne uddannes til at kunne inspirere eleverne i forhold til entreprenørskab og innovation".

Foruden aftalens eksplicite opmærksomhed på it og entreprenørskab, lægger forligspartierne vægt på, at lærerstuderende gennem uddannelsen skal opbygge evner til at imødekomme fremtidige krav om en mangfoldighed af kompetencer, samt at deres arbejdsmarkedsparathed skal styrkes. Set i lyset af folkeskolereformen og det stigende behov i folkeskolen for at arbejde på tværs af fagligheder, betoner dette en ambition om at styrke lærerstuderendes tværprofessionelle kompetencer samt kompetencer til at arbejde i en moderne, åben skole.

Endelig understreges professionshøjskolerens forpligtelse til at tilbyde lærerstuderende kurser i folkeskolens timeløse fag med LU13, som indfører kompetencemål for de timeløse fag. Aftaleteksten betoner desuden en særlig opmærksomhed for professionshøjskolerne i forhold til at sikre, at lærerstuderende opnår kompetencer til at varetage sundheds-, seksualundervisning og familie-kundskab.

Intentionen med LU13 på ovenstående områder er således at sikre, at læreruddannelsen kan tilvejebringe kompetencer hos studerende, som skal klæde dem på til at løfte opgaven med at imødekomme folkeskolens udvikling, dels via pædagogiske redskaber og undervisningsformer, dels via viden og kompetencer inden for aktuelle fag og tværgående emner, der matcher nutidens og fremtidens behov.

5.3.2 EKSPERTGRUPPENS VURDERINGER

På baggrund af evalueringen vurderer ekspertgruppen målopfyldelsen som middel, når det kommer til at tilvejebringe kompetencer hos lærerstuderende, som sikrer, at de kan imødekomme folkeskolens behov og udvikling. Dette uddybes nedenfor:

- **Det er udfordrende for nyuddannede lærere at påbegynde arbejdslivet:** Ekspertgruppen konstaterer, at nyuddannede lærere oplever en periode med behov for tilpasning og afstemning af deres lærerfaglige kompetencer til den skolevirkelighed, de møder. Det handler dels om at kunne overføre allerede opnåede kompetencer i uddannelsen til virkeligheden i skolen, dels om at tilegne sig yderligere kompetencer baseret på behovene i praksis. Flere kommuner har således også set sig nødsaget til at iværksætte introkurser for at forberede de nye ansatte på skolevirkeligheden.
- **Læreruddannelsen klæder ikke i tilstrækkelig grad studerende på til at arbejde tværprofessionelt:** Det tværprofessionelle samarbejde udgør et væsentligt element i rammen om lærernes arbejde i skolen, herunder at kunne bringe øvrige lærerfaglige kompetencer i spil og således sikre en helhedsorienteret pædagogisk og didaktisk indsats, der understøtter alle børns læring og trivsel. Ekspertgruppen vurderer, at professionshøjskolerne har en begrænset opmærksomhed på at opbygge de studerendes viden om og færdigheder til tværprofessionelt samarbejde, hvilket studerende oplever som en udfordring i relation til at blive klar til skolevirkeligheden.
- **Lærerstuderende skal selv efterspørge fag og moduler for at opbygge kompetencer til at arbejde med nogle af folkeskolereformens centrale elementer:** It og medier udvikler sig til at blive centrale elementer i læreruddannelsen, men ekspertgruppen erfarer, at digitale kompetencer hovedsageligt er et fokus i specialiseringsmoduler, hvormed ikke alle studerende får mulighed for at opbygge disse kompetencer. Det er med andre ord endnu ikke en integreret del af alle fag, at der skal arbejdes med at opbygge digitale kompetencer. De studerende skal derimod selv efterspørge kompetencerne for at sikre sig at få dem. Det samme gælder kompetencer til at arbejde aktivt med entreprenørskab og innovation, den åbne skole samt bevægelse integreret i alle fag, hvor billedet af kompetenceopbygningsindsatsen er præget af manglende fokus og systematik på tværs af professionshøjskolerne.
- **Professionshøjskolerne understøtter ikke i tilstrækkelig grad lærerstuderendes kompetencer til at undervise i folkeskolens timeløse fag:** Det er ekspertgruppens vurdering, at målsætningen om at styrke lærerstuderendes kompetencer til at arbejde med folkeskolens timeløse fag, herunder sundheds- og seksualundervisning samt familiekundskab, ikke indfris på nuværende tidspunkt, idet professionshøjskolerens udbud af frivillige kurser er varierende i såvel omfang som

kvalitet, ligesom de studerende ikke efterspørger kurserne i udpræget grad. En styrket indsats handler om såvel omfang som kvalitet i udbuddet af kurser.

Følgende resultater fra evalueringen ligger til grund for ekspertgruppens vurderinger:

1/ Selvom professionshøjskolerne har fokus på lærerfaglige kompetencer, er det udfordrende for de studerende at overføre kompetencerne til praksis

Nyuddannede læreres egen oplevelse af, hvorvidt og i hvilken grad de behersker lærerfaglige kompetencer, har betydning for deres samlede oplevelse af at være klar til at møde skolevirkeligheden i deres første job. Delanalyse 3 om læreruddannelsens match med behovene i folkeskolen giver et billede af denne samlede oplevelse og viser, at 31 pct. af dimittenderne i høj eller meget høj grad føler sig klædt på til deres første job. En lidt større andel af skolelederne (45 pct.) slutter sig til denne opfattelse, hvilket afspejler det generelle billede i analysen af, at dimittendernes vurdering af egne kompetencer er relativt beskeden sammenlignet med deres arbejdsgiveres.

Ifølge flere ledelsesrepræsentanter fra professionshøjskolerne, som ekspertgruppen har interviewet under evalueringens besøgsrunde, kan den relativt lille andel af dimittender, der føler sig klædt på til deres første job, ikke nødvendigvis forklares med en manglende indsats i uddannelsen. Flere påpeger snarere, at der altid vil være en opstartsperiode ved påbegyndelse af arbejdslivet, hvori den nyuddannede lærer bl.a. har opnået nye og videreudvikler eksisterende lærerfaglige kompetencer. Skiftet fra en uddannelses- til en arbejds kontekst, herunder skiftet i rollen fra studerende til medarbejder, kan virke overvældende for nogen, men er samtidig forventeligt – også blandt de studerende selv. Flere kommuner har således også iværksat introkurser for at forberede de nye ansatte på skolevirkeligheden. Professionshøjskolernes har dog et medansvar, sammen med de studerende selv og deres kommende arbejdsgivere, for at mediere skiftet og søge at skabe en god overgang til arbejdslivet. Det oplever både medarbejdere og ledere på skolerne, at den nye læreruddannelse har skabt et øget fokus på.

I forhold til allerede tidligt i uddannelsen at skulle møde skolevirkeligheden, viser erfaringer fra ekspertgruppens besøgsrunde, at en betydelig del af de lærerstuderende ifølge både undervisere og praktikvejledere mangler parathed i form af modenhed og professionalisme. Manglende parathed i forhold til at løse opgaver og generelt være en del af skolehverdagen i praktikken kan give de studerende en mindre god oplevelse af mødet med virkeligheden og smitte af på deres senere oplevelser af at være parate og i stand til at bringe tillagte kompetencer i spil i praksis. Derfor er der ifølge professionshøjskolerne behov for at fokusere på at styrke de studerendes parathed og professionelle tilgang til virket som lærer allerede tidligt i uddannelsesforløbet.

2/ Lærerstuderende efterspørger viden om og erfaringer med at samarbejde med andre faggrupper

Lærerstuderende, dimittender og repræsentanter på tværs af professionshøjskolernes organisering er enige om, at læreruddannelsen ikke i tilstrækkelig grad understøtter lærerstuderendes udvikling af kompetencer til at indgå i det tværprofessionelle samarbejde i skolen, herunder særligt med pædagoger i forhold til at planlægge og gennemføre undervisning. Samtidig peger evalueringen på, at de studerende ønsker at styrke disse kompetencer.

Delanalyse 2 om kvalitet i undervisningen på læreruddannelsen viser, at kun ni pct. af undervisere vurderer, at undervisningen på læreruddannelsen gør de studerende i stand til at indgå i skolens tværprofessionelle samarbejde. Delanalyse 3 om læreruddannelsens match med

behovene i folkeskolen understøtter dette, idet blot otte pct. af dimittenderne i undersøgelsen oplever i høj eller meget høj grad at have kompetencer til at samarbejde med pædagoger i skolen. Endnu færre, fem pct., oplever sig kompetente til det øvrige tværfaglige samarbejde med eksempelvis PPR, vejledere og andre ressourcepersoner. Studerende i besøgsrunden uddyber med, at de under uddannelsen ikke får viden om andre professioner, eller hvordan et godt tværprofessionelt samarbejde etableres, herunder hvordan en god arbejdsdeling mellem eksempelvis lærer og pædagog kan se ud. På et mere grundlæggende plan mangler de studerende endvidere indblik i forskellige professionsidealer til selv at kunne aktivere og skabe udbytte af forskellige fagligheder i et pædagogisk didaktisk samarbejde.

Graden af systematik og omfang af professionshøjskolernes indsats for at give de studerende kompetencer i relation til tværfagligt og -professionelt samarbejde varierer. Delanalyse 2 viser, at nogle professionshøjskoler arbejder med at facilitere samarbejde på tværs af hovedsageligt lærer- og pædagoguddannelsen, eksempelvis i form af fælles oplæg, undervisning eller projektarbejde. Studerende påpeger dog, at den fælles undervisning ikke nødvendigvis bærer frugt, fordi de fælles undervisningsaktiviteter er vanskelige at koble til kernefagligheden som lærer. Ligeledes er der eksempler på professionshøjskoler, som opretter moduler med fokus på tværprofessionelt samarbejde som et tema, mens andre lader temaet indgå i de øvrige fag i uddannelsen. Samlet set er der således ikke tale om en systematisk indsats.

I modsætning til ovenstående er skoleledernes vurdering af nyuddannede læreres kompetencer til at indgå i skolens tværprofessionelle samarbejde mere opløftende. 63 pct. oplever således, at nyuddannede lærere er i stand til at samarbejde med pædagoger om undervisning og trivsel, og 46 pct. vurderer, at lærerne i høj eller meget høj grad har kompetencer til at samarbejde med PPR, vejledere og andre ressourcepersoner. Dette kan være udtryk for flere ting: Skolelederne kan have andre forventninger til det tværprofessionelle samarbejde mellem faggrupperne i praksis, end det afspejler sig i bl.a. målsætningerne i LU13. Skolelederne kan desuden have vanskeligt ved at vurdere lærernes samarbejdskompetencer, ligesom ambitioner vedrørende form og omfang af tværprofessionelt samarbejde må formodes at variere på tværs af skolerne i lyset af den fortsatte udmøntning af folkeskolereformen og retningslinjer om brug af eksempelvis skolepædagoger.

3/ Der er varierende muligheder for at opbygge digitale kompetencer i læreruddannelsen og de studerende skal ofte selv efterspørge kompetencerne

En af ambitionerne med at styrke anvendelsen af it og medier i folkeskolen er at indfri det pædagogiske potentiale, som digitale redskaber repræsenterer i forhold til at understøtte elevernes læring. I relation til denne ambition viser delanalyse 3 om læreruddannelsens match med behovene i folkeskolen, at knap halvdelen af dimittenderne oplever at have kompetencer til at anvende digitale læremidler og medier, som understøtter elevernes læring.

Skolelederne i delanalyse 3 er generelt mere positive i deres vurdering af dimittendernes digitale kompetencer: 76 pct. vurderer, at nyuddannede lærere i høj eller meget høj grad kan anvende digitale læremidler og medier, og 58 pct. vurderer ligeledes, at lærerne kan styrke elevernes refleksion og dannelse som digitale brugere. Analysen peger på, at skoleledernes overvejende positive vurderinger bl.a. hviler på en sammenligning mellem nyuddannede læreres og deres egne eller øvrige medarbejders digitale kompetencer, hvilket kan være en indikator på, at nyuddannede lærere alt andet lige tilfører skolen stærkere digitale kompetencer end tidligere.

Endelig viser delanalyse 2, at det varierer mellem de studerende, i hvilken grad de oplever, at deres undervisere har fokus på at forberede dem til at anvende digitale læremidler og medier til at

understøtte elevernes læring. 43 pct. af de lærerstuderende oplever, at underviserne i høj eller meget høj grad har fokus på dette.

Ovenstående indsigter om lærerstuderendes generelle digitale kompetencer og mulighederne for at opnå disse under uddannelsen kan på baggrund af den samlede evaluering nuanceres via to centrale pointer:

- *Variation i professionshøjskolernes systematik:* På trods af, at it og medier typisk er skrevet ind i studieordningen og formelt er et obligatorisk element af alle fag, indikerer evalueringen, at der er variation i, i hvilken grad det digitale element integreres i undervisningsfagene. Nogle steder er 'det digitale element' gjort til et kriterium for godkendelse af et modul, og tilvejebringes i form af fx eksemplarisk undervisning, hvilket fremhæves af studerende som positivt. Andre steder er det oplevelsen, at it og medier primært forbeholdes specialiseringsmoduler eller kortere kurser.
- *Variation i de studerendes efterspørgsel:* De studerendes egen efterspørgsel efter digitale kompetencer er afgørende for, om it og medier kommer til at udgøre et centralt element i den enkeltes uddannelsesforløb, fordi kompetencerne især opnås gennem specialiseringsmoduler. Der er således også variation i tilvejebringelsen af disse kompetencer på den enkelte professionshøjskole.

Figur 5-3: Et bredere perspektiv på digitale kompetencer

Delanalyse 3 sætter fokus på forskellige aspekter af digitale kompetencer hos nyuddannede lærere, og tabellen nedenfor vidner om, at der i høj grad er behov for at differentiere mellem disse kompetencer og tilsvarende at arbejde med forskellige indsatser i uddannelsen, som kan klæde lærerstuderende på med de nødvendige delkompetencer.

Opmærksomhed bør henledes på, at kun 13 pct. af dimittenderne oplever, at læreruddannelsen understøtter dem i at anvende digitale læringsplatforme, hvilket kan være en udfordring, set i lyset af, at platformene udgør centrale redskaber i skolernes dagligdag og samlede indsats – fra planlægning til gennemførelse og efterfølgende evaluering af eleverne og undervisningen. Kompetencer til at anvende læringsplatforme er således en forudsætning for i praksis at kunne indfri flere af de øvrige målsætninger i LU13.

Andelen af dimittender og skoleledere, der "i meget høj grad" og "i høj grad" tilkendegiver, at dimittenden behersker følgende digitale kompetencer fra læreruddannelsen

I hvilken grad har din uddannelse bidraget til, at du er i stand til at...?	Dimittender (pct.)	Skoleledere (pct.)
I hvilken grad er den nyuddannede lærer i stand til at...?		
Anvende digitale læremidler og medier som understøtter elevernes læring	44	76
Anvende digitale læringsplatforme	13	73
Styrke elevernes refleksion og dannelse som digitale brugere	16	58

Note: Tabellen er bearbejdet, herunder reduceret, pba. delanalyse 3.

4/ Lærerstuderende kan arbejde med folkeskolereformens centrale temaer og indsatsområder under uddannelsen, men ikke alle gør det

Som led i evalueringen er det undersøgt, i hvilken grad undervisningen på læreruddannelsen afspejler læringsmål og undervisningsformer i folkeskolen efter reformen. Foruden it og digitale kompetencer, som udgør et specifikt og selvstændigt fokusområde i LU13 og er belyst i det foregående, handler det især om kompetencer til at arbejde med entreprenørskab og innovation, varierende og differentieret undervisning, den åbne skole, bevægelse og obligatoriske emner i folkeskolens timeløse fag.

Entreprenørskab og innovation

Delanalyse 2 om kvalitet i undervisningen på læreruddannelsen viser, i tråd med indsigterne om it og medier i læreruddannelsen, at professionshøjskolerne har to overordnede tilgange til at forberede studerende på at arbejde med entreprenørskab og innovation. Enten integreres emnerne i undervisningen i de øvrige fag, eller de udbydes som specialiseringsmoduler. Når entreprenørskab og innovation overlades til den enkelte underviser at integrere i sit fag og til de studerendes egne valg, er det sandsynligt, at variationen i indsatsen er stor, hvilket analysen også peger på. 50 pct. af underviserne vurderer, at de i høj eller meget høj grad har fokus på at forberede studerende til at arbejde med entreprenørskab og innovation i folkeskolen, mens det kun er 21 pct. af de studerende selv, som i høj eller meget høj grad oplever, at deres undervisere har fokus på entreprenante kompetencer. En mindre andel (16 pct.) af underviserne vurderer i høj eller meget høj grad, at de studerende faktisk er i stand til at løfte opgaven med at udvikle elevernes innovative og entreprenante kompetencer til at iværksætte, lede og deltage i værdiskabende processer efter endt uddannelse.

Variierende undervisning

Lærernes evne til at gennemføre varieret og differentieret undervisning er didaktiske kompetencer, som har fået større fokus med folkeskolens indsatsområde omkring den længere og mere varierede skoledag. Delanalyse 3 om læreruddannelsens match med behovene i folkeskolen viser, at 51 pct. af dimittenderne i høj eller meget høj grad oplever at have kompetencer til at variere deres undervisningsformer, mens 33 pct. oplever at være i stand til at tilpasse undervisningen til elevernes forudsætninger og behov. Selvom skolelederne igen er mere positive end dimittenderne selv, hvad angår dimittendernes kompetencer (49 pct. hhv. 40 pct.), er de almindelige kompetencer, herunder undervisningsdifferentiering, de kompetencer, færrest skoleledere oplever, at nyuddannede lærere behersker. Både dimittender og skoleledere peger på, at udfordringen med tilegnelse af kompetencer til undervisningsdifferentiering handler om evnen til at omsætte viden til praksis, og at læreruddannelsen ikke i udpræget grad understøtter de studerende i sidstnævnte. De studerende får med andre ord viden om differentieret og varieret undervisning, men ikke nødvendigvis træning i at omsætte denne viden. Indsigter fra ledere og undervisere i ekspertgruppens besøg på professionshøjskolerne peger imidlertid på, at omsætningen af viden og dermed opnåelse af reelle kompetencer til at variere og differentiere undervisningen erfaringsmæssigt tillæres i den første tid efter uddannelsen.

Den åbne skole

Folkeskolereformens ambition om at åbne skolen mod samfundet og rykke grænserne for læring fordrer bl.a., at skolens professionelle er i stand til at samarbejde med eksterne aktører til skolen. Delanalyse 2 peger på, at læreruddannelsen kun i begrænset omfang klæder de studerende på til denne opgave. En tredjedel af underviserne og en endnu mindre del af de studerende (12 pct.) vurderer, at underviserne i høj eller meget høj grad har fokus på at gennemføre undervisning i samarbejde med eksterne parter (fx det lokale erhvervsliv, lokale idrætsforeninger, musikskoler, museer eller lignende). 9 pct. af underviserne vurderer, at de studerende i høj eller meget høj grad er i stand til at løfte opgaven efter endt uddannelse. Delanalyse 3 støtter op om dette billede, idet kun 10 pct. af dimittenderne oplever, at de i høj eller meget høj grad har kompetencer til at samarbejde med aktører uden for skolen. Skolelederne i undersøgelsen er derimod mere positive, idet 43 pct. oplever dimittenderne som kompetente til dette. Erfaringer fra ekspertgruppens besøg på professionshøjskolerne giver ikke en forklaring på det manglende fokus på eksternt samarbejde, men det påpeges, at der generelt er et større fokus på og prioritering af andre kompetencer, herunder især grund- og fagfaglige kompetencer i uddannelsen.

Bevægelse i undervisningen

Et lignende billede gør sig gældende, når det kommer til de studerendes kompetencer til at arbejde med bevægelse som en del af undervisningen i alle fag. I delanalyse 2 angiver 31 pct. af underviserne og 12 pct. af de studerende, at underviserne har fokus på at *integrere* bevægelse i undervisningen, dvs. at bevægelse ikke udgør en 'pause', men understøtter den konkrete læring i det fag, der undervises i. Ligeledes indikerer delanalyse 2 og delanalyse 3, at læreruddannelsen kun i begrænset omfang bidrager til at klæde de studerende på til at løfte denne opgave. 14 pct. af professionshøjskolernes undervisere vurderer, at de studerende er i stand til at integrere bevægelse i undervisningen efter endt uddannelsen. 21. pct. af dimittenderne og 36 pct. af skolelederne er af samme opfattelse. Både delanalyse 3 og erfaringer fra ekspertgruppens besøgssrunde peger på, at to forhold er afgørende for, om den enkelte studerende opnår kompetencer til at arbejde med bevægelse som et element i andre fag:

- Det er afhængigt af den enkelte underviser på læreruddannelsen, herunder den enkeltes holdning til bevægelse i relation til faglig læring, om der arbejdes med bevægelse i undervisningen. Bevægelse er derfor ikke et integreret element i alle dele af uddannelsen.
- Det er afhængig af den enkelte studerendes interesser, prioritering og således efterspørgsel, om der målrettet tilvælges aktiviteter i uddannelsen, som har fokus på at arbejde med bevægelse i fagene.

Frivillige kurser (i folkeskolens timeløse fag)

Evalueringens indsigter om professionshøjskolernes udbud af frivillige kurser med fokus på de timeløse fag i folkeskolen, samt lærerstuderendes efterspørgsel efter disse kurser, tegner et billede af et underprioriteret område i LU13. Delanalyse 2 viser, at størstedelen af udbudsstederne har udbudt alle frivillige kurser i løbet af en fireårig periode, men det er ikke alle professionshøjskoler, der udbyder dem årligt. Analysen viser også, at under halvdelen af lærerstuderende på 4. årgang (45 pct.) har deltaget i frivillige kurser. De studerende, ekspertgruppen har talt med, peger på tværs af professionshøjskoler, at udbuddet af kurser er begrænset, og at placeringen af dem ikke altid er hensigtsmæssig. Samtidig er der også studerende, som erkender, at flere studerende fravælger at deltage i kurserne, fordi de er frivillige. Ifølge delanalyse 2 er flertallet (65-79 pct.) af de studerende, der har deltaget i de frivillige kurser, tilfredse eller meget tilfredse med omfanget og indholdet af kurserne i skrivning og retorik, det praktisk-musiske område, færdselslære samt sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab. De studerende er generelt mindre tilfredse med omfanget og indholdet af de frivillige kurser inden for uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering, idet det er knap halvdelen, der er tilfredse eller meget tilfredse med det (46-47 pct.).

5.3.3 UDVIKLINGSOMRÅDER – PRIORITERING OG STYRKET FOKUS PÅ UDVALGTE KOMPETENCE-OMRÅDER

At læreruddannelsen skal afspejle folkeskolens behov er en logisk konsekvens af et samfund i udvikling og en uddannelsespolitisk dagsorden præget af høje ambitioner på vegne af alle børn og unge. Det har med andre ord betydning for muligheden for at løfte såvel den faglige som sociale kvalitet i folkeskolen, at skolens professionelle får den viden og opnår de tilsvarende kompetencer, der skal til for at udvikle og opretholde en tidssvarende skole, der afspejler samfundets mangfoldighed og sætter barren for det gode skoleliv højt.

Ekspertgruppen gør sig på baggrund af den samlede evaluering den observation, at mange af de emner og kompetencer, der står højt på folkeskole(reformens) dagsorden, ikke på tilsvarende måde prioriteres i læreruddannelsen. Opfyldelsen af nogle af de centrale målsætninger i LU13, som skal sikre et godt match mellem læreruddannelsen og folkeskolens behov og udvikling, er dermed ikke fuldt ud indfriet endnu. Uden at læreruddannelsen nødvendigvis skal klæde alle

studerende på som specialister inden for alle disse emner, ser ekspertgruppen en udfordring forbundet med den store variation i professionshøjskolernes fokus på de lærerfaglige kompetencer, der har opmærksomhed i folkeskolen, herunder at de studerende selv skal efterspørge kompetencerne for at få dem. Det gælder ikke mindst kompetencer til at arbejde med it og medier som pædagogisk redskab. Ekspertgruppen erfarer dog også, at nogle professionshøjskoler arbejder mere systematisk end andre med at klæde de studerende på med eksempelvis digitale kompetencer. Eksempelvis kan ledelsesmæssige prioriteringer om at arbejde med kriterier for godkendelse af fag, der involverer elementer om it, entreprenørskab og/eller bevægelse, fremhæves.

Samtidig erkender ekspertgruppen, at det ikke er muligt at lave en læreruddannelse, der en-til-en løser de udfordringer, der er i folkeskolen, og som ændrer sig i takt med samfundsmæssige og politiske tendenser. Mens lærerprofessionen, i samarbejde med øvrige professioner, skal kunne løfte den samlede opgave i folkeskolen, er det ekspertgruppens vurdering, at læreruddannelsen bør anses som grundlaget for udviklingen af denne profession som helhed, herunder professionsidentiteten hos den enkelte. Det kan med andre ord være hensigtsmæssigt at anskue lærerprofessionens opgavevaretagelse som noget, den enkelte lærer gennem hele sit arbejdsliv opbygger kompetencer til at løfte, og som læreruddannelsen indledningsvis skaber fundamentet for. Læringskurven under uddannelsen er høj, men bør ikke flade ud, endsige ophøre, når den studerende afslutter sin uddannelse og påbegynder arbejdet i skolen.

I det følgende uddybes de udviklingsområder, som ekspertgruppen særligt finder grund til at fremhæve:

Behov for at styrke overgangen mellem læreruddannelsen og arbejdslivet

Selvom ekspertgruppen observerer, at det – også blandt studerende – opleves naturligt og acceptabelt, at man som ny lærer i en periode skal tilpasse sig skolevirkeligheden efter endt uddannelse, ser ekspertgruppen et potentiale for at styrke overgangen mellem uddannelse og arbejdsliv, fx gennem induktionsforløb i samarbejde mellem professionshøjskoler og kommuner. En sådan periode, hvor koblingen mellem læreruddannelsen og skolen beholdes, og hvor der er eksplicit fokus på at lære at omsætte tillærte kompetencer i praksis, kan være nyttig for studerende, som oplever udfordringer i overgangen og kan differentieres i fokus og intensitet afhængigt af behov. I perioden kan der eksempelvis sættes fokus på, hvordan den nyuddannede lærer konkret kan anvende den pågældende skoles digitale ressourcer til at understøtte elevernes læring. Ekspertgruppen ser derudover et behov for at skabe en større systematik omkring, hvordan læreruddannelsen arbejder med at forberede de studerende til at kunne møde nye behov i folkeskolen. Det forudsætter en stærk kobling mellem læreruddannelsesudvikling og skoleudvikling.

Mere og bedre viden om tværprofessionelt samarbejde i skolen

Intentionen om at skabe en folkeskole, som trækker på viden, kompetencer og ressourcer fra flere faggrupper kræver, at lærere er i stand til at indgå i teamsamarbejde med andre professioner *inden for* skolen (fx pædagoger) og andre professioner *uden for* skolen (fx PPR). Hvis denne intention skal indfries, er det nødvendigt dels at forberede de forskellige fagprofessionelle på, hvordan de bedst bringer både sig selv og andre i spil i et samarbejde, dels at skabe fora for, at samarbejdet kan opstå. Ekspertgruppen lægger vægt på, at det ikke mindst gør sig gældende allerede i en uddannelsessammenhæng, hvor professionerne kan udvikle deres grundfaglighed i fællesskab og derved få øje på samt opbygge naturlige samarbejdsflader. Derfor ser ekspertgruppen også muligheder i, at professionshøjskolerne styrker deres fokus på at give studerende viden om andre professioner samt udvider deres konkrete indsats i form af tværfagligt samarbejde baseret på fælles og virkelighedsnær opgaveløsning.

6. SAMMENFATNING OG FOKUSOMRÅDER FOR LÆRERUDDANNELSEN

Ekspertgruppens evaluering af læreruddannelsen har i henhold til opdraget haft fokus på at vurdere læreruddannelsens kvalitet og relevans, bl.a. i forhold til de ambitioner og intentioner, der blev præsenteret i den politiske aftale i 2012, og som efterfølgende blev udmøntet i bekendtgørelse og implementeret af professionshøjskolerne.

I de foregående kapitler er ekspertgruppens vurderinger og forslag til udviklingsområder præsenteret. Disse er endvidere sammenfattet i rapportens resumé.

Det er afgørende for ekspertgruppen, at nærværende rapport bliver anvendt i det fremadrettede arbejde. Det gælder i politisk-administrativ sammenhæng til vurdering af, hvordan målopfyldelsen tager sig ud. Men det gælder i lige så høj grad for ledelse, undervisere og studerende på professionshøjskolerne. I dette afsluttende kapitel har ekspertgruppen derfor prioriteret at gå mere perspektiverende til værks og formulere få, udvalgte fokusområder, som vurderes centrale i det fortsatte arbejde med at udvikle den danske læreruddannelse. Kapitlet indledes med en samlet vurdering af målopfyldelsen.

6.1 Evaluering af læreruddannelsen – samlet vurdering af målopfyldelsen

Ekspertgruppens evaluering peger sammenfattende på, at læreruddannelsens kvalitet og relevans på en række områder er tilfredsstillende. Det gælder i forhold til flere kernelementer i uddannelsen, fx styrket grundfaglighed, brug af kompetencemål samt styrket praktik. Det er tilsvarende lykkedes at gøre læreruddannelsen mere relevant i forhold til nogle af de centrale behov, der er efterspurgt hos aftagerne, bl.a. i forhold til arbejdet med klasseledelse. Andre kompetencebehov bliver i mindre grad løftet af læreruddannelsen, fx evnen til at arbejde tværprofessionelt og forældresamarbejde.

For så vidt angår styring og rammer, vurderer ekspertgruppen, at bekendtgørelsen for den nye læreruddannelse udgør en hensigtsmæssig ramme til at realisere de høje ambitioner om kvalitet og relevans samt en tidssvarende og fleksibel uddannelse. Dog vurderer ekspertgruppen, at omfanget af kompetencemål vil kræve et kritisk eftersyn. Professionshøjskolernes beslutning om at implementere en version af modulstrukturen med mange små moduler har haft fordele, men har samtidig skabt utilsigtede konsekvenser i form af særligt manglende sammenhæng og progression i de studerendes læring. Evalueringen afslører også andre kvalitetsudfordringer ved læreruddannelsen, hvor ekspertgruppen særligt noterer sig, at en fælles, ambitiøs læringskultur endnu ikke er dominerende på uddannelsen som helhed. Endelig fremhæver ekspertgruppen, at der eksisterer et uudnyttet potentiale for øget brug af praksisnær forskning.

I de to følgende afsnit samler ekspertgruppen op på de væsentligste styrker og svagheder ved læreruddannelsen. Ekspertgruppen peger også på en række udviklingsområder, der kort berøres nedenfor, og som danner afsæt for de fokusområder, der er indeholdt i afsnit 6.2.

6.1.1 LÆRERUDDANNELSENS CENTRALE STYRKER

Ekspertgruppens vurdering af læreruddannelsen viser samlet set et nuanceret billede, hvor intentionerne på nogle områder er indfriet i høj grad, mens målopfyldelsen på andre områder er udfordret. For ekspertgruppen er det ikke overraskende, at den samlede kvalitetsvurdering indeholder mange facetter, da reformens intentioner og efterfølgende udmøntning indeholder forskellige delelementer, som er indbyrdes forbundne, som indebærer markante ændringer i forhold til den tidligere læreruddannelse, og som til en vis grad efterlader rum for forskellige fortolkninger.

Ekspertgruppen ønsker indledningsvist at fremhæve det som en styrke, at professionshøjskolerne – samlet set som sektor og på den enkelte professionshøjskole – har arbejdet strategisk med at implementere de ændringer, der er formuleret som grundsten i den ny læreruddannelse. LU13 har fordret betydelig ledelseskraft i forhold til at gennemføre strukturelle, indholdsmæssige og kapacitetsmæssige forandringer af læreruddannelsen. Ekspertgruppen anerkender videre, at ledelsen og underviserne på professionshøjskoler og udbudssteder har arbejdet seriøst og professionelt på at realisere intentionerne bag reformen af læreruddannelsen. Det hører samtidig med til det samlede billede, at større ændringer – fx af læringskulturen – vil tage tid, før de opnår fuld gennemslagskraft.

Ekspertgruppen konstaterer, at det er lykkedes at tiltrække ansøgere til læreruddannelsen med højere karakterer fra adgangsgivende ungdomsuddannelser. Der er således tegn på, at reformen medvirker til at gøre læreruddannelsen mere attraktiv for flere dygtige unge, hvilket de nye regler om optag har været medvirkende til. Ekspertgruppen peger dog på, at det fortsat er væsentligt med en opmærksomhed på, hvordan læreruddannelsen også i fremtiden tiltrækker motiverede studerende.

En anden styrke ved LU13 er indførelsen af kompetencemål som grundlag for styring af læreruddannelsen. Kompetencemålenes udformning og indhold har sat barren højt for, hvad såvel undervisere som studerende skal kunne, og de er dermed med til at signalere høje krav på læreruddannelsen. Kompetencemålene har været en medvirkende årsag til, at særligt aftagerne (skoleledere) oplever, at læreruddannelsen klæder de studerende på med både de nødvendige fagfaglige og fagdidaktiske kompetencer. Sidstnævnte handler bl.a. om at planlægge undervisningsforløb, at udvælge læremidler samt at anvende forskellige fagdidaktiske metoder.

Ekspertgruppen fremhæver det også som en styrke, at dimittenderne ifølge aftagere, undervisere og dimittenderne nu i højere grad opnår en række centrale pædagogiske og lærerfaglige kompetencer, der matcher nøgleudfordringer i folkeskolen, fx hvordan man arbejder med klasseledelse i skolen. Her har professionshøjskolerne løftet en væsentlig opgave, der har været højt prioriteret af kommuner og skoler. Ekspertgruppen noterer med tilfredshed, at grundfaglighed som fagområde er prioriteret i den nye læreruddannelse. I den forbindelse viser evalueringen, at det er en kontinuerlig opgave for professionshøjskolerne ledelse og undervisere at sikre en hensigtsmæssig balance og ikke mindst sammenhæng mellem grundfaglighed og undervisningsfag. Evalueringen tyder på, at balancen tilstræbes og i et vist omfang lykkes.

Endelig ønsker ekspertgruppen at fremhæve det som en fordel, at praktikken har fået højere prioritet i læreruddannelsen, hvilket konkret kommer til udtryk ved grundigere bedømmelse og en generel tilfredshed blandt de studerende med praktikken. Også praksistilknytningen på uddannelsen, dvs. samarbejde mellem uddannelse og praksis *udover* selve praktikken, er styrket på en række parametre, selv om der fremadrettet er behov for at fokusere på kvaliteten af praksissamarbejdet. Et eksempel på praksissamarbejdet er, at studerende får mulighed for at arbejde med undersøgende aktiviteter på skoler og dermed kvalificere deres læring på uddannelsen.

6.1.2 LÆRERUDDANNELSENS CENTRALE SVAGHEDER

Evalueringens omfattende datamateriale samt ekspertgruppens besøg på professionshøjskolerne har vist, at der på nogle områder er udfordringer med at indfri ambitionerne bag reformen af læreruddannelsen.

Ekspertgruppen ønsker at fremhæve nedenstående tre forhold.

For det første konstaterer ekspertgruppen, at professionshøjskolerne som led i dereguleringen af læreruddannelsen har valgt at udmønte en model for modulstruktur, der har bidraget positivt til øget fleksibilitet og flere valgmuligheder for de studerende, men samtidig – med den valgte model – har medført flere svagheder ved uddannelsen. Ekspertgruppen vurderer, at professionshøjskolerne opdeling af uddannelsen i meget små moduler har haft utilsigtede konsekvenser. Det omfatter udfordringer i forhold til at sikre dybde, sammenhæng og progression i uddannelsen for både undervisere og særligt de studerende. Ekspertgruppen anerkender, at professionshøjskolerne arbejder på at imødegå de u hensigtsmæssige konsekvenser. Der er imidlertid behov for et fortsat fokus på, hvordan man finder en hensigtsmæssig balance mellem fleksibilitet og valgfrihed på den ene side samt sammenhæng og progression på den anden side.

For det andet er det ekspertgruppens vurdering, at professionshøjskolerne i flere henseender ikke er lykkedes med at sikre en ambitiøs læringskultur på læreruddannelsen. Der er for stor variation i den indsats, som de studerende lægger på uddannelsen, og læreruddannelsen er ikke generelt karakteriseret ved en læringskultur, hvor de studerende bliver mødt af høje forventninger. Ekspertgruppen konstaterer, at der synes at være en betydelig forskel på det ambitionsniveau, som professionshøjskolerne ledelser på den ene side har signaleret over for ekspertgruppen som led i evalueringen, og hvordan disse ambitioner slår igennem i den daglige praksis. Konkret viser evalueringen, at der er for mange studerende, der slipper gennem læreruddannelsen med en for ringe studieindsats, hvilket samtidig har den effekt, at det virker demotiverende på gruppen af studerende med høje ambitioner. Flere datakilder på tværs viser sidstnævnte tendens. Et forstærkende opmærksomhedspunkt i den sammenhæng er, at data peger på en sammenhæng mellem oplevelsen af kulturen på læreruddannelsen, og de studerendes motivation for efterfølgende at arbejde som lærer. Det er ekspertgruppens opfattelse, at det i høj grad er et ledelsesmæssigt ansvar at skabe rammerne for, at en ambitiøs kultur opstår.

For det tredje finder ekspertgruppen det afgørende at pege på mulighederne for at styrke vidensbaseringen af læreruddannelsen. Det er en svaghed, at forskning ikke inddrages mere systematisk i læreruddannelsen. Det kommer bl.a. til udtryk ved, at bachelorprojekter ser ud til ikke at være på samme niveau som i Sverige og Norge, samt at der kun i begrænset omfang anvendes primærlitteratur på læreruddannelsen. Selv om mange undervisere på læreruddannelsen anfører at være involveret i forsknings- og udviklingsprojekter, er det et opmærksomhedspunkt, at forsknings- og udviklingsviden kun i mindre grad bliver anvendt i undervisningen. Ekspertgruppen finder det væsentligt at fremhæve, at målrettet og systematisk brug af forsknings- og udviklingsviden på læreruddannelsen har flere potentialer. Dels sikrer det, at undervisningen af kommende lærere er funderet i den nyeste viden fra forskning og udvikling, dels kan en styrket tilgang på området fungere som løftestang for – og 'øveplads' for – hvordan de færdiguddannede lærere arbejder med at inddrage relevant viden i egen og skolens praksis. Sidstnævnte er en afgørende dimension i den fremtidige videreudvikling af læreruddannelsen, hvilket uddybes i perspektiveringen i afsnit 6.2.

6.2 Perspektivering – fokusområder for udvikling af læreruddannelsen

Læreruddannelsens væsentligste pejlemærke er folkeskolen. De seneste årtier er der brugt betydelige ressourcer på at udvikle folkeskolen, og der er etableret viden fra såvel praksis som forskning om, hvad der konstituerer den gode skole og den gode undervisning – og ikke mindst hvilke kompetencer det fordrer af læreren at bedrive og mestre den gode undervisning³¹. Det er på den baggrund afgørende, at den til enhver tid eksisterende læreruddannelse så vidt muligt matcher de behov og krav, der stilles fra praksis. Nærværende evaluering dokumenterer, at dette match er lykkedes på nogle områder, men at relevans og kvalitet på andre områder er udfordret i forhold til de kompetencer, der kræves.

Hvor folkeskolen er det afgørende omdrejningspunkt for udviklingen af læreruddannelsen i Danmark, er læreruddannelsen også genstand for international påvirkning. For det første har Bologna-processen i en årrække placeret læreruddannelsen i en europæisk kontekst, hvor et mellemstatsligt samarbejde har haft som ambition at fremme gensidig anerkendelse af uddannelser. Bologna-processen har således været en drivkraft for en række af de ændringer af læreruddannelsen, som er vedtaget i de seneste årtier. For det andet har den internationale forskning tilsvarende være en væsentlig påvirkningsfaktor i relation til dels læreruddannelsen i sig selv, dels den praksis som lærerstuderende efterfølgende skal varetage som lærer. Et velkendt eksempel er den efterhånden omfattende forskning, der peger på, at den gode lærer skal have såvel dyb faglig viden inden for sit/sine fag som stærke pædagogiske kompetencer i relation til *'det at undervise'*³². Læreruddannelsen fra 2013 er i vid udstrækning inspireret af denne forskning. Endelig er der løbende videndeling på tværs af landegrænser for at søge inspiration til udvikling af læreruddannelsen, fx via undersøgelser, forskning og internationalt samarbejde. Konkret er der i nærværende evaluering søgt inspiration fra Sverige og Norge til at vurdere kompetencemål, brug af litteratur samt bachelorprojekter (jf. delanalyse 1a), og deltagere i ekspertgruppen har bragt viden ind om tilrettelæggelse af og brug af forskning i læreruddannelsen fra Finland og Norge.

Læreruddannelsen er i konstant udvikling. Læreruddannelsen får inspiration fra egen praksis, fra udvikling i og af skolen, fra forskning samt fra internationale tendenser og samarbejder. Den eksisterende viden skal bruges aktivt med henblik på at etablere den læreruddannelse, som giver de kommende lærere de bedst mulige færdigheder og kompetencer i forhold til at skulle bestride professionen som lærer, og således være med til at sikre at fremtidens børn og unge får en værdifuld skolegang.

Med udgangspunkt i ovenstående overvejelser ser ekspertgruppen i dette afsluttende afsnit fremad. Ekspertgruppen har valgt at stille skarpt på tre fokusområder, der vurderes betydningsfulde for udvikling af læreruddannelsen. Med afsæt i viden indhentet som led i evalueringen samt ekspertgruppens egne drøftelser og viden er formålet at *inspirere* til den videre udvikling af uddannelsen.

Sammenfattende er ekspertgruppens holdning, at ambitionsniveauet for en af landets vigtigste uddannelser fortsat bør være højt – og meget gerne få et nøk opad. Sektorens egen handleplan til en bedre læreruddannelse taler om, at *"læreruddannelsen skal være en af de mest søgte uddannelser"* og videre at *"læreruddannelsen skal være et krævende fuldtidsstudie med et højt læringsudbytte"*³³. Det er ekspertgruppens vurdering, at nedenstående fokuspunkter kan bidrage

³¹ Se fx Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. *Education Policy Analyses Archives*, 8(1) samt Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2009): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*.

³² Et godt overblik findes i OECD (2016): *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform; lessons from around the world*, OECD.

³³ Danske Professionshøjskoler: Handleplan til en bedre læreruddannelse, 10 ambitioner (2018).

til, at de høje ambitioner for læreruddannelsen kan indfries – samtidig med, at de kan understøtte de udviklingsområder, der er formuleret løbende i evalueringsrapporten.

6.2.1 LÆRERUDDANNELSEN SOM CENTRUM FOR DIDAKTISK UDVIKLING

Det må være en ambition, at Danmark har en læreruddannelse af højest mulig kvalitet. Det vil forandre, at læreruddannelsen i højere grad bliver centrum for didaktisk udvikling. På læreruddannelsen må man have et fælles sprog for den gode undervisning – både på læreruddannelsen og i skolens praksis. Man må endvidere være fælles om at udvikle *den måde*, man underviser og vejleder de studerende på, med det perspektiv at de studerende selv skal blive dygtige didaktikere. Man må fortløbende udvikle læreruddannelsens didaktik. I praksis betyder det, uddannelsesstederne i endnu højere grad, end det er tilfældet i dag må sikre, at de studerende møder fagligt og didaktisk velgennemtænkte og sammenhængende forløb, hvor de i teori og praksis kan gøre sig erfaringer med den gode undervisning.

Såfremt læreruddannelsen (som helhed og på de enkelte udbudssteder) har stærke faglige og didaktiske miljøer, vil dette understøtte, at læreruddannelsen bliver eksemplarisk for den praksis, som lærere efterfølgende skal udøve i folkeskoler og på øvrige grundskoler.

Som nævnt, er det ekspertgruppens vurdering, at ledelser og undervisere arbejder seriøst og målrettet med at sikre læreruddannelsens kvalitet og relevans i tråd med politiske intentioner, eksisterende rammer og egen faglighed. Der er imidlertid vurderingen, at der er behov for øget fokus på, at sikre den fortløbende pædagogiske og didaktiske udvikling på selve læreruddannelsen, dvs. en øget opmærksomhed på hvordan underviserne på læreruddannelsen sammen og hver for sig kan blive dygtigere til at arbejde med at udvikle den gode undervisning og dermed læreruddannelsens didaktik.

Ekspertgruppen vurderer, at der på netop dette område er et potentiale – også i forhold til at skabe sammenhængskraft på læreruddannelsen. De seneste års fokus på professionel kapital³⁴ og professionelle læringsfællesskaber³⁵ er baseret på viden om betydningen af, at de professionelles udvikling (her underviserne på læreruddannelsen) er i fokus. Selv om udviklingen af en fælles læreruddannelsesdidaktik ikke direkte har været en del af evalueringens opdrag, ønsker ekspertgruppen at understrege, at denne dimension vil være afgørende for at udvikle *“en fagligt stærkere og mere attraktiv læreruddannelse”* – med henvisning til aftaleteksten fra 2012.

6.2.2 PRAKSISNÆR FORSKNING OG FORSKNINGSNÆR PRAKSIS

Det har længe været en ambition at sikre, at læreruddannelsen hviler på den nyeste og bedste viden fra både praksis og forskning. I nærværende rapport er der redegjort for indsatsen dels i forhold til at inddrage forskning (i kapitel 4), dels at knytte uddannelsen tættere til praksis (i kapitel 5). I forhold til inddragelsen af forskning er den overordnede konklusion, at der er et øget fokus på at forskningsinformere læreruddannelsen, men at relevant forskning ikke inddrages systematisk i undervisningen.

Ekspertgruppen anerkender, at indsatsen i forhold til systematisk at vidensbasere læreruddannelsen er *‘et langt sejt træk’*. Ligeledes noterer ekspertgruppen sig en entydig international tendens til, at en relevant læreruddannelse af høj kvalitet skal være funderet i den nyeste viden fra forskning og udvikling. Læreruddannelsen i Danmark bør i et fremtidigt perspektiv i højere grad være funderet *både* i forskningsbaseret viden om skolens praksis, og om hvad god undervisning er, og samtidig inddrage praksis i uddannelsen via styrket praksissamarbejde. Med inspiration fra de nordiske lande finder ekspertgruppen det væsentligt at fremhæve, at der ikke er et

³⁴ Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012): *Professional Capital – Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press.

³⁵ Se fx Lars Qvortrup (2017): *Professionelle læringsfællesskaber*, Dafolo.

modsætningsforhold mellem forskning og praksis. Forskningsbaseret viden om fag, undervisning og skoleudvikling baseret på *praksisnære problemstillinger* skal informere uddannelsen, ligesom 'praksisviden', dvs. systematisk indsamlet og kodificeret viden om praksis, tilsvarende skal anvendes aktivt til udvikling af læreruddannelsen.

De nyuddannede lærere skal være trænedede i at finde, forstå og anvende relevant forskningslitteratur, systematisk undersøge eksisterende praksis, afprøve nye tilgange og metoder og vurdere konsekvenserne. Forsknings- og udviklingskompetence handler om at kunne anvendte metoder og teorier i praksis. Såfremt disse kompetencer opøves på læreruddannelsen vil der være større sandsynlighed for, at færdiguddannede lærere vil kunne forholde sig systematisk analyserende og udviklende til skolens og egen praksis, når de skal praktisere som lærer – og derigennem medvirke til en vidensbaseret skoleudvikling, der kommer eleverne til gode.

Det er ekspertgruppens vurdering, at ovenstående billede ikke i tilstrækkelig grad er fremherskende på læreruddannelsen i dag. Den tætte kobling mellem praksis i skolen og de studerendes arbejde på læreruddannelsen er helt central. Dette arbejde kvalificeres ikke udelukkende ved at øge kontakten mellem skolepraksis og læreruddannelse. Denne kobling kvalificeres også ved, at man på læreruddannelsen kontinuerligt bliver dygtigere til at arbejde undersøgende, eksperimenterende, analyserende og udviklende i forhold til skolens praksis – via brug af både forsknings- og praksisviden. Målet er således ikke blot et øget *kendskab* til skolevirkeligheden, men en øget kompetence i at kunne agere i, forholde sig analyserende og udviklende til skolevirkeligheden. Herved bliver man dygtigere som lærer og sikrer, at læreruddannelsen både er med til at befordre skolens udvikling og matche de temaer og udfordringer, som netop er aktuelle i skolens dagligdag.

Ekspertgruppens hovedbudskab i relation til dette fokusområde er følgende: Læreruddannelsens aktører skal fremadrettet være med til at udvikle forskning, der er praksisnær og praksisrelevant, og der skal fokus på gode tilgange til, *hvordan* denne forsknings- og udviklingsviden inddrages systematisk i undervisningen på læreruddannelsen. Hvis denne tankegang bliver udbredt på læreruddannelsen, er det ekspertgruppens forventning, at færdiguddannede lærere vil være eksponenter for, hvad man kunne kalde forskningsnær praksis i deres virke som lærere i folkeskolen. Idealet er således *både* praksisorienteret forskning (på læreruddannelsen) og forskningsbaseret praksis (i lærergerningen).

6.2.3 LÆRERUDDANNELSE SOM LIVSLANG LÆRING

Der er høje krav til, hvad dimittender fra læreruddannelsen skal kunne efter endt uddannelse. Nærværende evaluering er et vidnesbyrd om, at nok er der "stoftrængsel" på læreruddannelsen, men det lykkes også på flere områder at få klædt de studerende på til den virkelighed, som møder dem som nyuddannet lærer i grundskolen. Et eksempel er dimittendernes fagfaglige og fagdidaktiske kompetencer, der ifølge aftagerne i høj grad er til stede hos de nyuddannede lærere. Et andet eksempel er pædagogiske kompetencer inden for klasseledelse, hvor læreruddannelsen i de senere år er lykkedes bedre med at opbygge disse blandt de studerende som en konkret imødekomme af, hvad aftagerne har efterspurgt.

Ekspertgruppen ønsker imidlertid at fremhæve, at en læreruddannelse med høj kvalitet nødvendigvis må gå hånd i hånd med løbende professionsudvikling i et livslangt perspektiv. Den seneste TALIS-undersøgelse³⁶ peger på forskellige former for professionsudvikling som lærer, og den fremhæver – med reference til EU-kommissionen – at kompleksiteten i de krævede lærerkompetencer i dag er så betydelig, at det er nødvendigt med kontinuerlig professionsudvikling, fx i form

³⁶ OECD: TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning (2014).

af kompetenceudvikling. TALIS-undersøgelsen henviser samtidig til den stigende evidens, der viser positiv sammenhæng mellem læreres professionelle udvikling og elevernes præstationer³⁷.

Som nævnt tidligere skal de høje krav til læreruddannelsen fastholdes – og endog løftes. Det betyder også, at der skal være tydelige forventninger til, at læreruddannelsen skal uddanne dimittender til skolen, der har en brede palet af kompetencer inden for fag, pædagogik, lærerfaglighed og profession. Det er imidlertid ekspertgruppens vurdering, at læreruddannelsen skal ses i et perspektiv med fokus på livslang læring. Professionsbacheloruddannelsen til lærer skal udgøre det stærke fundament, men løbende professionsudvikling samt en fortsat refleksion over egen praksis som lærer (individuelt, i teams og på skolen) vil være afgørende for, at man som lærer kan leve op til de krav, som omverdenen har.

Ekspertgruppen ønsker at pege på to potentielle indsatsområder i forhold til at sikre livslang opkvalificering som lærer:

- For det første er det væsentligt – som tidligere nævnt i rapporten – at sikre et fokus på *overgangen* fra lærerstuderende til nyuddannet lærer i det første job i skolen. Det er velkendt, at der er udfordringer forbundet med overgangen til lærerjobbet³⁸, og også i nærværende evaluering viser data, at overgangen generelt er svær for dimittenderne. På den baggrund – og som en del af et livslang læring perspektiv – kan det være relevant at arbejde mere systematisk med overgangsfasen, fx i samarbejder mellem professionshøjskoler og kommuner. Såkaldt induktionsforløb har været fremhævet i forbindelse med evalueringen, hvor den nyuddannede støttes tydeligt i jobbet som lærer.
- For det andet er en mere generel pointe relateret til behovet for løbende at kapacitetsopbygge og udvikle lærerens kompetencer for at sikre en kontinuerlig forbedring af lærerens praksis. Livslang læring må være forudsætningen for dels at kunne opsøge ny viden til brug i praksis. Ekspertgruppen bemærker, at kapacitetsopbygning og professionel udvikling kan forstås bredt. Det kan være formel kompetenceudvikling, men tilsvarende mulighed for observation, deltagelse i netværk, sparring, mentoring og coaching (bl.a. fra pædagogisk ledelse).

Et yderligere afsluttende perspektiv relaterer sig til betydningen af, at løbende professionsudvikling kan bidrage til at fastholde lærere i lærergerningen.

Ekspertgruppen vurderer således, at læreruddannelsen skal ses som fundamentet for livslang læring, dvs. at færdigheder, viden og kompetencer tilegnet på læreruddannelsen løbende skal vedligeholdes og udvikles for at kunne virke som kompetent lærer i den danske folkeskole.

³⁷ Denne sammenhæng kan tilsvarende findes i et nyligt litteraturstudium om lærernes engagement og professionelle ansvar, jf. Rambøll (2017): *Hvordan styrkes lærernes engagement og professionelle ansvar?* Undervisningsministeriet og Danske Underviserorganisationers Samråd.

³⁸ Se fx EVA (2011): *Ny lærer – en evaluering af nyuddannede læreres møde med folkeskolen.*

BILAG 1

EKSPERTGRUPPENS OPDRAG

Ekspertgruppens opdrag er følgende:

- a) Gruppen skal vurdere den danske læreruddannelses kvalitet og relevans, herunder uddannelsens stærke og svage sider.
- b) Evalueringen skal give en grundig og uafhængig vurdering af, i hvilken grad den nye læreruddannelse fra 2013 lever op til målsætningerne i den politiske aftale indgået i 2012.
- c) Ud over de politiske målsætninger som beskrevet i aftaleteksten skal evalueringen tillige belyse en række elementer, der har haft politisk opmærksomhed eller tiltrukket kritisk opmærksomhed i offentligheden.
- d) Evalueringens samlede fokus er operationaliseret i en række evalueringsspørgsmål, som skal besvares i den endelige evalueringsrapport.
- e) Evalueringen skal pege på områder, som det er nødvendigt at videreudvikle for at styrke opfyldelsen af de politiske målsætninger samt identificere og fremhæve eksempler på god praksis
- f) Gruppens vurderinger er formuleret på et metodisk solidt og analytisk overbevisende grundlag, så de giver et godt udgangspunkt for at drøfte behovet for eventuelle ændringer af læreruddannelsen.
- g) Gruppen skal ikke selv formulere anbefalinger eller komme med forslag til ændringer af læreruddannelsen, da ansvaret for opfølgning på evalueringen ligger i UFM.

BILAG 2 EVALUERINGSSPØRGSMÅL

DEL 1: INDHOLD, FAGLIGE KRAV OG ALMEN DANNELSE

Attraktiv uddannelse for flere dygtige unge

- I hvilken grad har de nye regler om adgang og optag understøttet målsætningen om at tiltrække flere dygtige unge?
- I hvilken grad har de nye regler om adgang og optag understøttet målsætningen om et væsentligt reduceret frafald?
- I hvilken grad har de nye regler om adgang og optag ført til bedre resultater for dimittenderne fra læreruddannelsen?

Højere krav til hvad de studerende skal kunne

- I hvilken grad afspejler kompetencemålene og de tilhørende videns- og færdighedsmål en læreruddannelse med høje krav?
- I hvilken grad afspejler den anvendte litteratur en læreruddannelse med høje krav?
- I hvilken grad afspejler de studerende bacheloropgaver en læreruddannelse med høje krav?
- I hvilken grad afspejler de studerendes bacheloropgaver udgangspunkt i konkrete FoU-resultater og forskningsbaseret litteratur samt en konkret empirisk problemstilling inden for grundskoleområdet?
- I hvilken grad vælger de studerende at skrive bachelorprojekt i tilknytning til et undervisningsfag?

Undervisning baseret på praksisrelevant og evidensbaseret viden

- I hvilken grad indgår praksisrelevant og evidensbaseret viden fra hhv. UC'ernes egne FoU-aktiviteter og anden forskningslitteratur i litteraturlister?
- I hvilken grad dækker professionshøjskolerne FoU-aktiviteter fagene i læreruddannelsen?
- Højere krav til underviserne
- I hvilken grad deltager underviserne i FoU-aktiviteter, samspil med grundskolerne og andre aktiviteter, der gør dem i stand til at basere undervisningen på praksisrelevant og evidensbaseret viden?
- I hvilken grad har underviserne baggrund i relevant praksis?
- I hvilken grad har UC'erne styrket undervisernes forskningsprofil, herunder øget tilgangen af ph.-d.-uddannede undervisere?

Almen dannelse gennemsyrrer uddannelsen

- I hvilken grad har UC'erne styrket undervisningen i almen dannelse/KLM
- I hvilken grad har UC'erne tydeliggjort almen dannelse som et element i undervisningsfagene?

DEL 2: KVALITET I UNDERVISNINGEN

Undervisning med høj læring

- I hvilken grad opnår de studerende både et højt didaktisk og fagnært læringsudbytte i undervisningsfagene?
- I hvilken grad understøtter undervisningsformerne/læringsaktiviteterne de studerendes opnåelse af kompetencemålene for fagene?
- I hvilken grad understøtter modulstrukturen samt udbuddet af specialiseringsmoduler en tilfredsstillende læring og progression i undervisningen/uddannelsen?
- I hvilken grad tilbyder UC'erne tilfredsstillende vejledning i forbindelse med de studerendes udarbejdelse af bachelorprojekter?

Styrket grundfaglighed

- I hvilken grad er undervisningen i lærernes grundfaglighed blevet styrket, herunder klas-serumsledelse, relationskompetence, konfliktløsning, kompetencer ift. inklusion, forældresamarbejde, identifikation af sociale problemer og håndtering af elevernes forskellige sociale baggrunde?
- I hvilken grad er det lykkedes at skabe sammenhæng mellem undervisningen i lærerens grundfaglighed og undervisningen i undervisningsfagene, blandt andet så de studerende lærer at træffe didaktisk begrundede valg?
- I hvilken grad forbereder undervisningen de studerende til at kunne anvende it og medier i undervisningen i grundskolen?
- I hvilken grad afspejler undervisningen på læreruddannelsen de læringsmål og undervisningsformer, der anvendes i folkeskolen efter reformen, herunder bevægelse i undervisningen, åben skole, varierende skoledag mv.?

Undervisning baseret på praksisrelevant og evidensbaseret viden

- I hvilken grad samarbejder professionshøjskolerne med folkeskoler for at styrke praksis-elementet i undervisningen?
- I hvilken grad får de studerende et tilfredsstillende udbytte af praktikken og andre praksistilknyttede aktiviteter?
- I hvilken grad inddrages de studerende i professionshøjskolernes FoU-aktiviteter?
- I hvilken grad samarbejder professionshøjskolerne på tværs om udvikling af undervisningen og videngrundlaget i fagene?

Grundigere bedømmelse og skærpede eksamenskrav

- I hvilke grad bliver der stillet høje krav til den studerendes præstation til eksamen?
- I hvilken grad er modellen med både modul- og kompetencemålsprøver hensigtsmæssig og understøttende for en grundig bedømmelse af de studerendes læringsudbytte?
- I hvilken grad understøtter kompetencemålsprøverne både en bedømmelse af det didaktiske og fagnære læringsudbytte i undervisningsfagene?
- I hvilken grad understøtter praktikprøvernes form en grundig bedømmelse af kompetencemålene for praktikforløbene?
- I hvilken grad understøtter de nationale modulprøver i skriftlighed i dansk, matematik og sprogfagene en grundig bedømmelse af de studerendes skriftlige færdigheder?
- I hvilken grad understøtter allokeringen af censorer til de afsluttende prøver en grundig bedømmelse af de studerendes læringsudbytte?

Højere studieintensitet og ambitiøs kultur

- I hvilken grad tilbyder og afholder professionshøjskolerne flere undervisnings- og vejledningstimer end før reformen?
- I hvilken grad har de studerende en arbejdsbelastning, der afspejler læreruddannelsens tilrettelæggelse som et fuldtidsstudie?
- I hvilken grad er studerende og undervisere på læreruddannelsen præget af en ambitiøs kultur, der afspejler lærerprofessionens vigtige betydning i det danske samfund?
- I hvilket omfang har de studerende erhvervsarbejde ved siden af studierne?
- I hvilken grad styrker læreruddannelsen de studerendes motivation for at skulle undervise i grundskolen efter endt uddannelse?

Internationalisering

- I hvilken grad har de lærerstuderende fået forbedrede muligheder for at læse i udlandet?

- I hvilken grad har de lærerstuderende mulighed for at inddrage internationale erfaringer i deres uddannelse?

Øvrige

- I hvilken grad har professionshøjskolerne et tilfredsstillende udbud af kurser i de timeløse fag, herunder inden for sundheds- og seksualvejledning og familiekundskab?
- I hvilken grad indgår entreprenørskab i undervisningen og i videnområder i kompetencemålsbeskrivelserne i relevante undervisningsfag?
- I hvilken grad forberedes de studerende til tværprofessionelt samarbejde med pædagoger og andre faggrupper?
- I hvilken grad samarbejder professionshøjskolerne med musikkonservatorierne, og hvordan styrker dette undervisningen i musik?
- I hvilken grad har UC'erne udviklet talentforløb inden for uddannelsens rammer?

DEL 3: MATCH MED BEHOVENE I FOLKESKOLEN

Relevante kompetencer hos dimittenderne

- I hvilken grad oplever dimittenderne, at læreruddannelsen har givet dem tilstrækkelige kompetencer til jobbet som folkeskolelærer?
- I hvilken grad oplever skolelederne, at læreruddannelsen har givet dimittenderne tilstrækkelige kompetencer til jobbet som folkeskolelærer?
- I hvilken grad får skoler og kommuner dækket behovet for lærere med specialkompetence i specialpædagogik og i undervisning af tosprogede elever?

Kompetencedækning i folkeskolen

- I hvilken grad understøtter strukturen med tre undervisningsfag muligheden for kompetencedækning i folkeskolen?

BILAG 3 OVERSIGT OVER DATAKILDER OG ØVRIG LITTERATUR

Evalueringens datakilder

- Epinion (2018): *Match med behovene i folkeskolen – delanalyse 3 i evaluering af læreruddannelsen*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- EVA (2018): *Indhold og faglige krav i læreruddannelsen – delanalyse 1a i evaluering af læreruddannelse*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- EVA (2018): *Almen dannelse i læreruddannelsen – delanalyse 1b i evaluering af læreruddannelsen*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Rambøll (2018): *Kvalitet i undervisningen på læreruddannelsen – delanalyse 2 i evaluering af læreruddannelsen*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2018). *Analyse af lærerstuderende før og efter reformen*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Øvrig litteratur

- Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2009): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*.
- Danske Professionshøjskoler (2018): *Handleplan til en bedre læreruddannelse, 10 ambitioner*.
- Danske Professionshøjskoler (2015): *Løft af forsknings- og udviklingskompetencer 2015-2022*.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. *Education Policy Analyses Archives*, 8(1).
- EVA (2017): *Frafald på læreruddannelsen. En undersøgelse af årsager til frafald*.
- EVA (2011): *Ny lærer – en evaluering af nyuddannede læreres møde med folkeskolen*.
- Følgegruppen for ny læreruddannelse (2012): *Deregulering og internationalisering. Evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006*.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012): *Professional Capital – Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press.
- Lars Qvortrup (2017): *Professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo.
- Læreruddannelsens ledernetværk – Læreruddannelsens nationale faggruppe for praktik (2016): *Praksissamarbejde i læreruddannelsen mellem praktikskolerne & professionshøjskolerne*.
- OECD (2016): *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform; lessons from around the world*. OECD.
- OECD (2014): *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. OECD.
- Rambøll (2017): *Hvordan styrkes lærernes engagement og professionelle ansvar?* Uddannelsesministeriet og Danske Underviserorganisationers Samråd.
- Teknologisk Institut (2014): *Evaluering af kompetencemålsstyringen af læreruddannelsen*.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet og Danske Professionshøjskoler (2015): *Evaluering af optagelsessamtalerne på læreruddannelsen. Optaget 2015*.
- Venstre, Det Konservative Folkeparti, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti og Det Radikale Venstre (2006): *Aftale om udmøntning af globaliseringspuljen*.

BILAG 4 OVERSIGT OVER VURDERING AF DIMITTENDERNES KOMPETENCER

Andelen af dimittender og skoleledere, der i "meget høj grad" eller "i høj grad" tilkendegiver, at dimittenderne behersker følgende kompetencer fra læreruddannelsen, pct.

I hvilken grad har din uddannelse bidraget til, at du er i stand til at... / I hvilken grad er den nyuddannede lærer i stand til at...	Dimittend (pct.)	Skoleleder (pct.)
Fagfaglige kompetencer, gennemsnit	44	73
Fagfaglige kompetencer		
Udvise stor faglig viden og stærke faglige færdigheder	44	81
Omsætte faglig viden og faglige færdigheder	41	77
Holde faglige kompetencer ajour og selvstændigt opsøge ny fagviden	30	64
En faglig nysgerrighed og lyst til at opsøge ny faglig viden	50	84
Fagdidaktiske kompetencer		
Anvende varierede, fagspecifikke didaktiske metoder	55	66
Vurdere og begrunde valg af læremidler	51	48
Gøre fagenes indhold nærværende og engagerende for eleverne	34	73
Almendidaktiske og pædagogiske kompetencer, gennemsnit	34	54
At sætte mål og evaluere		
Sætte konkrete læringsmål for den enkelte elev	53	44
Planlægge konkrete undervisningsforløb	69	83
Lave systematisk evaluering af den enkelte elevs fremskridt	27	33
Lave systematisk evaluering af klassens fremskridt	31	41
Få eleven til at have en realistisk vurdering af eget niveau	12	40
Kunne anvise, hvad eleven konkret skal gøre for at nå sine mål	22	41
Have en undersøgende og reflekteret tilgang til egen undervisningspraksis	68	65
Differentieret og varieret undervisning		
Variere mine undervisningsformer	51	49
Tilpasse undervisning efter elevers forudsætninger og behov	33	40
Integrere bevægelse i undervisningen	21	36
Klasseledelse, relationsdannelse og inklusion mv.		
Udøve kompetent klasseledelse	40	52
Etablere og udvikle positive sociale relationer, så eleven føler sig tryk	34	73
Håndtere konflikter blandt eleverne	8	48
Inkludere og aktivt inddrage elever med specialpædagogiske udfordringer	18	34
Inkludere og aktivt inddrage elever med dansk som andet sprog	21	37*
Danne eleverne demokratisk	41	53
Digitale kompetencer		
Anvende digitale læremidler og medier som understøtter elevernes læring	44	76
Anvende digitale læringsplatforme	13	73
Styrke elevernes refleksion og dannelse som digitale brugere	16	58
Almene og professionsrettede kompetencer, gennemsnit	11	54
Forældresamarbejde		
Kommunikere og samarbejde med forældrene om elevens skolegang	7	53
Håndtere konflikter i forældresamarbejdet	2	35
Agere og føle mig som en autoritet over for elever og forældre	15	43
Almene lærerkompetencer		
Udarbejde årsplaner	15	69
Bidrage til samarbejdet med de andre lærere	28	74
Tværfagligt samarbejde		
Samarbejde med pædagoger om undervisning og trivsel	8	63*
Samarbejde med skoleeksterne parter	10	43*
Samarbejde med PPR-medarbejdere, vejledere og andre ressourcpersoner	5	46
Gennemsnitlig vurdering af alle 34 kompetencer	30	56

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærerdimitter fra den nye læreruddannelse, der er ansat som lærere i en grundskole, og skoleledere, der har ansat mindst en dimittend fra den nye læreruddannelse – delanalyse 3 (2018). Tabellen viser andelen, der har svaret i høj eller meget høj grad. N=435-444 (dimittender). N=144-168 (skoleledere). Ved ikke-svar er udeladt. *Vurderingen af disse kompetencer er mere usikre, da mellem 22-41 % af skolelederne har svaret "ved ikke". Vurderingerne bygger derfor kun på besvarelser fra henholdsvis 99, 128 og 132 skoleledere.