



RAPPORT

# Arbejdsrapport - grundlagspapir for syv anbefalinger for fortsat udvikling af læreruddannelsen

Udarbejdet af Taskforce for Fremtidens Læreruddannelse  
Oktober 2017

# Arbejdsrapport – grundlagspapir for syv anbefalinger for fortsat udvikling af læreruddannelsen

## Indhold

Arbejdsrapport .....	1
- grundlagspapir for syv anbefalinger til fortsat udvikling af læreruddannelsen.....	1
Arbejdsrapport – grundlagspapir for syv anbefalinger for fortsat udvikling af læreruddannelsen .....	2
Forord .....	4
1. Indledning.....	6
2. Identifikation af udviklingsområder i et fremtidsperspektiv.....	8
2.1 Hvad <i>skal</i> være vigtigt i fremtidens skole?.....	8
2.2 Hvad <i>vil</i> være vigtigt i fremtidens skole?.....	9
2.3 Opsamling af pointer .....	12
2.4 Aktuelle udfordringer .....	13
2.4.1 Teknologisk udvikling af læring .....	13
2.4.2 Inklusion nu og i fremtiden.....	14
2.4.3 Mobning .....	15
2.4.4 Test- og præstationskultur .....	16
3. Fokus på lærerne .....	17
3.1 Fremtidens krav til lærerne i skolen – OECD.....	17
3.2 Fremtidens krav til lærerfaglighed .....	18
3.3 Fremtidens krav til lærere .....	19
3.4 Opsamling af pointer – den professionelle lærer i fremtidens skole.....	21
3.4.1 Model for Lærerfaglighed.....	21
4. Udvikling af fremtidens læreruddannelse .....	25
4.1 Internationale tendenser i læreruddannelse .....	25
4.2 Aktuel lovning for læreruddannelsen i Danmark .....	26
4.3 Udvikling af sammenhænge mellem fag, fagdidaktik og almindidaktik.....	27
4.4 Udvikling af mangfoldige sammenhænge mellem teori og praksis .....	28
4.5 Udvikling af undervisnings- og studieformer i læreruddannelsen .....	29
4.6 Udvikling af den studerendes holdninger, værdier og personlige dannelse.....	30
4.7 Livslang professionel udvikling .....	32
4.7.1. Inductionprogrammer for nyuddannede lærere.....	32

4.7.2 Karrieremuligheder og løbende professionel udvikling .....	33
4.8 Læreruddannere som profession .....	34
5. Læreruddannelsen i dag – et øjebliksbillede af styrker og svagheder .....	36
5.1 SWOT-analyse af Læreruddannelsen 2013 .....	36
5.1.1 De vigtigste pointer fra SWOT-analysen.....	37
5.2 Data om læreruddannelsen.....	39
5.2.1 Optag .....	39
5.2.2 Gennemsnit i karakteroptag.....	40
5.2.3 Søgning til læreruddannelsen på 1. prioritet .....	41
5.2.4 Frafald.....	41
5.3 Første indtryk af kompetencer for lærerstuderende på LU13 .....	43
5.3.1 Hovedkonklusioner.....	43
5.4 Opsamling af pointer .....	44
6. Bilag fra involverede eksperter og bidragsydere.....	47
6.1 Bilagsoversigt.....	47
7. Litteraturliste .....	48

## Forord

I sommeren 2017 dimitterede de første studerende fra den nye læreruddannelse. Professionshøjskolerne er godt i gang med at udmønte og implementere den nye læreruddannelse, der blev vedtaget i 2013. Danske Professionshøjskoler er optaget af at udbyde de bedst mulige uddannelser og være på forkant med de behov og ønsker, der er til fremtidens uddannelser. Læreruddannelsen er central i udviklingen af fremtidens skole og er derfor en uddannelse, som har både almen og politisk interesse. Danske Professionshøjskoler ønsker at være aktiv part i disse relevante og aktuelle drøftelser og har derfor nedsat en Taskforce med fokus på læreruddannelsen.

### Formål med Taskforcen

I kommissoriet for Taskforcens arbejde hedder det:

*”Taskforcen udarbejder en grundig analyse af den nuværende læreruddannelses styrker og svagheder samt trusler og muligheder for læreruddannelsen og sektoren i et 2-3-årigt perspektiv og med udgangspunkt i bl.a. folkeskolens udvikling og udfordringer samt internationale tendenser.”*

Taskforcen fik desuden til opgave at give et bud på, hvordan man højner lærerprofessionens status og læreruddannelsens status i fremtiden.

Taskforcen består af Tove Hvid Persson (formand), uddannelsesdirektør for læreruddannelse, forskning og formidling, UCC; Elsebeth Jensen, uddannelseschef for læreruddannelsen, VIA; Lars Breinholt Søndergaard, institutchef for læreruddannelse, UC SYD; Sofia Esmann Busch, lektor, UCSJ. Taskforcen er blevet sekretariatsbetjent af Signe Nielsen, specialkonsulent UCC. Mette Thorsen, chefkonsulent Danske Professionshøjskoler har ligeledes bidraget.

Taskforcen har udøvet sit virke i perioden fra december 2016 til oktober 2017. Det har været en kort og intensiv proces, som har gjort det muligt for Taskforcen at identificere en række områder, der bør arbejdes med for at kvalificere læreruddannelsen. Der er områder, der kræver yderligere undersøgelse – ligesom der kan være relevante områder, det indenfor rammen af Taskforcens arbejde ikke har været muligt at identificere.

For at løse den opgave har Taskforcen såvel inddraget viden fra forskning som fra praksis i og omkring læreruddannelsen. Taskforcen har især fokuseret på:

- 'Fremtidens skole – fornyelse af fag og kompetenser', 2015, Norge – den såkaldte Ludvigsen-rapport, opkaldt efter udvalgets formand, der bygger på et to-årigt kommissionsarbejde udført af en række forskere, 2015
- Pedagogical Knowledge and the changing Nature of the Teaching Profession, Guerriero, S. (Ed.) OECD Publishing 2017
- Udvikling af skole og læreruddannelse i Finland, Auli Tomm, Bilag 13.
- Litteraturstudie med fokus på 'Læreruddanneres professionelle læring', gennemført af docent Thomas Albrechtsen, UC SYD og lektor Anja Madsen Kvols, VIA, 2016
- Litteraturstudie om 'Forskningsbaseret læreruddannelse – hvad siger litteraturen?' gennemført af lektor ph.d. Lars Brian Krog og lektor Anja Madsen Kvols, 2015.

En række forskere med særligt fokus på skole og læreruddannelse har været inviteret til at bidrage. De har dels holdt oplæg, dels bidraget med korte skriftlige notater. Eksterne samarbejdspartnere har været inddraget på temamøder. Rambøll har for Taskforcen gennemført en kvalitativ undersøgelse med fokus på forventninger til fremtidens folkeskole og de lærerstuderendes kompetencer. I denne undersøgelse blev aftagere fra skoleforvaltninger, praktikkoordinatorer fra folkeskoler og lærerstuderende interviewet.

I forhold til erfaringer i og omkring læreruddannelsen har der været afholdt workshops med undervisere og ledere fra alle læreruddannelser samt en workshop med de nationale faggrupper (nedsat af Professionshøjskolernes Rektorkollegium på landsplan i forbindelse med implementeringen af LU13). Ligeledes afholdt Taskforcen workshops med studerende repræsenteret ved hhv. Lærerstuderendes Landskreds samt UC Studenterrådet, se oversigt over afholdte møder og workshops i bilag 1.

Taskforcen takker for de mange gode bidrag til arbejdet fra alle, der har deltaget.

Arbejdsrapporten er udelukkende udtryk for Taskforcens vurderinger.

# 1. Indledning

Folkeskolen er i vedvarende udvikling og søger at løfte de ambitioner, der er for fremtidens børn og unge i en verden, der udvikler sig med stigende kompleksitet. Lærerne skal være med til at forme og grundlægge den viden, færdigheder og de holdninger og værdier, som fremtidens skole bygger på – og som bliver grundlaget for fremtidens samfund.

Med revisionen af læreruddannelsen i 2007 og 2013 er der sket en deregulering af læreruddannelsen. Professionshøjskolerne er opmærksomme på uddannelsernes kvalitet og anvendelighed for de studerende i forhold til at møde forventningerne i folkeskolen og hos aftagerne. Professionshøjskolerne undersøger blandt andet med denne arbejdsrapport mulighederne for at øge både kvalitet og relevans i læreruddannelsen.

Der er brug for et bredt og målrettet samarbejde (mellem professionshøjskoler, kommuner, stat, politikere, folkeskolens parter og interessenter) om at styrke kvaliteten af læreruddannelsen og lærernes samfundsmæssige status og anerkendelse. Med en tæt forankring i praksis samt didaktisk og pædagogisk forskning og udvikling har professionshøjskolerne potentialet til at løfte fremtidens læreruddannelse til et nyt niveau. Ambitionen er at styrke lærernes uddannelse og videreuddannelse med henblik på, at alle børn får de bedste faglige og sociale muligheder for læring.

Læreruddannelsesloven er ændret mere grundlæggende fire gange inden for de sidste 25 år. Hertil kommer en række mindre justeringer. Det samme mønster er gældende for folkeskoleloven. Det vidner om, hvor svært det er at forudsige fremtidens behov og at opnå de ønskede virkninger gennem reformer. Det vidner også om, at såvel skole som læreruddannelse er af stor betydning for et samfund og dermed til stadighed har stor bevågenhed fra det politiske niveau. Samtidig kan det være en udfordring for udøvere i skole og læreruddannelse, når ændringerne gennemføres med stor hastighed og måske også nogle gange på et ufuldstændigt grundlag.

I forhold til læreruddannelsen findes der ikke på globalt niveau evidensbaseret forskning, der kan pege på en entydig måde at holde læreruddannelse på. Der er forskellige bevægelser, der går i retning af en yderligere forskningsbaseret uddannelse samt en yderligere praksisforankring. Lige netop læreruddannelsen er i høj grad også et nationalt anliggende, hvor særlige traditioner og kultur har betydning i den konkrete udmøntning af læreruddannelsen.

Uddannelses- og Forskningsministeriet gennemførte i 2015 en midtvejsevaluering: Evaluering af kompetencemålsstyring af læreruddannelsen. Desuden har ministeriet årligt gennemført evalueringer af optagelsessamtalerne på læreruddannelsen. Derudover gennemførte Rigsrevisionen i 2016 en undersøgelse af undervisningen på professionshøjskolerne, herunder blandt andet læreruddannelsen, med fokus på undervisningstid, fastholdelse og evne til at løfte de studerende.

Uddannelses- og Forskningsministeriets evaluering fra 2015 af kompetencemålsstyringen i den nye læreruddannelse konkluderede blandt andet, at kompetencemålstyringskæden fungerer, at kompetencemålene er et vigtigt grundlag

for praktikken, samt at der er kommet mere praksistilknytning i læreruddannelsen. Evalueringen pegede desuden på nogle udfordringer herunder, at der er for mange og for detaljerede videns- og færdighedsmål, og at kompetencemålsprøverne kun delvist måler de studerendes opfyldelse af kompetencemålene.

På baggrund af forårets arbejde har Taskforcen identificeret følgende tre centrale områder i den fortsatte udvikling af læreruddannelsen og lærerjobbet, som det i prioriteret rækkefølge vil være afgørende at arbejde med, uanset om der er tale om en justering af den nuværende bekendtgørelse eller formuleringen af en helt ny læreruddannelse:

- 1) **Udvikling af læreruddannelsen:** Udvikling af sammenhænge mellem fag, fagdidaktik og almen didaktik, af sammenhænge mellem teori og praksis, af undervisnings- og studieformer, og af den studerendes holdninger, værdier og personlige dannelse.
- 2) **Livslang professionel udvikling:** Udvikling af lærerens kompetencer fra novice til ekspert – uddannelse og induktion (det første år som lærer i skolen – overgangen mellem uddannelse og profession) og efterfølgende karrieremuligheder.
- 3) **Læreruddanner som profession** – fortsat kompetenceudvikling.

Den første og overordnede anvisning fra Taskforcen er, at disse tre områder skal tænkes med i forbindelse med udvikling af læreruddannelsen. Det er desuden vigtigt, at der sikres den nødvendige tid til at involvere både forskere, læreruddannere og lærere i udviklingen af uddannelsen med henblik på at etablere pædagogisk-didaktisk-fagligt bæredygtige løsninger.

Arbejdsrapporten er bygget op omkring disse tre områder og funderet på de ovenfor nævnte undersøgelser. Arbejdsrapportens afsnit 2 omhandler identifikation af fremtidens skole: hvad vil det fremadrettet være vigtigt for samfundet, at skolen fokuserer på? Afsnit 3 har fokus på læreren i fremtidens skole: hvad er centrale indholds-, færdigheds- og kompetenceområder? I afsnit 4 identificeres indholdsmæssige områder, som Taskforcen vil anbefale, at en udvikling af læreruddannelsen skal fokusere på for at møde og være med til at udvikle fremtidens skole, herunder også med fokus på livslang professionel udvikling. Afsnit 5 fokuserer på styrker og svagheder i den nuværende uddannelse. Afsnit 6 indeholder bilagsoversigt over bidrag fra de involverede eksperter, der er vedlagt som bilag og afsnit 7 er en litteraturliste for arbejdsrapporten.

## 2. Identifikation af udviklingsområder i et fremtidsperspektiv

### 2.1 Hvad skal være vigtigt i fremtidens skole?

Skolens vigtigste funktion er at sikre, at alle elever indgår i samfundet på en måde, der er så hensigtsmæssig som muligt for både den enkelte og samfundet. Vi har en formålsparagraf for den danske folkeskole, som er med til at præcisere, hvad det er, vi vil med skolen.

#### *Folkeskolens formål*

**§ 1.** Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

*Stk. 2.* Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

*Stk. 3.* Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, LBK nr. 989 af 23/08/2017).

Det indebærer – som beskrevet i folkeskolens formålsparagraf – en forståelse af historien, af det vi kommer fra, af samfundets vigtigste institutioner, af at være en aktiv borger i et demokratisk samfund, samt at deltage i samfundets reproduktion og fortsatte udvikling: at få en uddannelse og et arbejde. I skolen handler det både om, at elever tilegner sig viden og færdigheder, men også, at de udvikler holdninger, som er i overensstemmelse med de værdier, vi ønsker vores samfund nu og i fremtiden skal bygge på.

Dannelse handler både om at have blik for noget, der er større end en selv og samtidig at gennemgå en personlig udviklingsproces, hvor kognitiv, motorisk, emotionel udvikling integreres med tilegnelse af værdier og holdninger.

Det er vigtigt både at holde fast i spørgsmålet om det samfund og den verden, vi gerne vil have for vores børn og unge og den verden, vi forestiller os, der kommer i fremtiden. I fremtidens skole og læreruddannelse er det i det første perspektiv relevant at inddrage de 17 verdensmål fra FN, som alle verdens lande tiltrådte ved åbningen af den 70. generalforsamling for FN i 2015. Det er den bredest mulige fællesnævner, som samtidig – hvis målene tages alvorligt – angiver en retning. Målene hedder 'Sustainable Development Goals' – 'bæredygtighedsmålene' (se bilag 2 for nærmere uddybning).

De 17 verdensmål, som består af en række delmål for hvert område, er det fælles bud, alle verdens ledere er blevet enige om i forhold til at kunne sikre både vækst og liv på



vores fælles klode. Målene peger dermed både på vigtige indholdsområder i skolens undervisning, men også på holdninger og dannelse, der må arbejdes med for at sikre vores fælles fremtid. Demokrati er ikke nævnt direkte i de 17 verdensmål, idet det ikke er en styreform, alle verdens lande kan tilslutte sig. I Danmark er folkeskolens formålsparagraf den vigtigste kilde til forståelse af den samfundsmæssige intention med skolen.

Der er en fin sammenhæng mellem de 17 verdensmål og internationale undersøgelser af udviklingen på børn- og ungeområdet. Herunder hvilke tendenser, der ses, hvilke indholdsområder, det er relevant at beskæftige sig med og dernæst, hvilke kompetencer det vil være vigtigt, at fremtidens børn og unge udvikler, som er beskrevet i næste afsnit.

## 2.2 Hvad vil være vigtigt i fremtidens skole?

I det omfang det er muligt at se ind i fremtiden, hvad peger forskere så på vil være relevante kompetencer for børn, unge og voksne? Hvilke samfundsmæssige udviklingstræk og hvilke centrale kompetencebehov peges der på?

Et af de dominerende bud på, hvilke kompetencer, der bliver vigtige hos borgere i fremtidens samfund omtales ofte nationalt og internationalt som det 21. århundredes kompetencer (21st Century Skills). Nødvendigheden af at styrke disse kompetencer betones med stor vægt af OECD. Blandt andet har OECD i DeSeCo-projektet, Partnership for 21st Century Learning (P21) samt ACT21S foretaget afdækninger af, hvilke færdigheder og kompetencer, der vil blive de væsentligste i det 21. århundrede (Ulf Dalvad Berthelsen, NVL 2017).

I Danmark har gruppen 21skills.dk arbejdet med disse kompetencer i en uddannelsesmæssig kontekst. De har oversat det 21. århundredes kompetencer til seks kompetencer. Begreberne er formuleret som taksonomier for læring, der kan anvendes i relation til folkeskolen. Der er således en bredt anerkendt forståelse af, at det 21. århundredes kompetencer i en dansk kontekst overordnet kan opsummeres som følgende seks kompetencer:

- Kollaboration og samarbejde
- It og læring
- Problemløsning og innovation
- Kompetent kommunikation
- Videnkonstruktion
- Selvevaluering

Et eksempel på, at der i læreruddannelsen arbejdes med det 21st Century Skills er en toning af læreruddannelsen, der fokuserer på teknologi som vilkår for den moderne skole. Denne toning kaldes på Professionshøjskolen UCC 'Future Classroom Teacher' og lærer de studerende at undersøge, eksperimentere og forholde sig kritisk konstruktivt til teknologier som vilkår i en moderne skole.

Nedenfor fremhæves nogle af de perspektiver på samfundsudviklingen, læring og uddannelse, som kan forventes på baggrund af bl.a. den teknologiske udvikling<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Nedenstående er baseret på bidrag fra Anders Hvid, bilag 8

Måden, vi organiserer uddannelse på i dag, er stort set den samme, som den har været de sidste 300 år i Europa. Skolerne er centraliseret ud fra en forståelse af, at undervisere og bygninger er en knap ressource, og at der i vidensformidlingen ligger en nationaliserende faktor.

Globaliseringen og digitaliseringen af videnformidling har ændret denne grundlæggende præmis. Samfundets udviklingshastighed betyder desuden, at den eksisterende model, hvor vi uddanner os de første 25 leveår for at kunne arbejde inden for samme vidensområde de næste 40 år, ikke længere fungerer. I fremtiden kan vi derfor forvente store forandringer inden for læring og uddannelse.

Resultatet vil sandsynligvis blive, at den enkelte får adgang til en høj kvalitet af viden på tværs af relevante skoler. Der findes allerede nu et stort antal gratis kurser tilgængelige for alle med adgang til internettet. Nogle er simple videooptagelser af forelæsninger, andre er langt mere interaktive med løbende test og feedback.

Den optimale læringsproces vil indeholde både elementer af fysisk tilstedeværelse og digitale platforme. Men da det digitale virtuelle univers udvikler sig eksponentielt, mens institutionernes fysiske læringsmiljøer er en flad lineær kurve, vil det digitale univers langsomt overtage mere og mere af læringsprocessen.

Den accelererende teknologiske udvikling vil få store konsekvenser ikke bare for os som mennesker, men også på nogle af samfundets grundlæggende funktioner. I den digitale tidsalder øges systemets kompleksitet og de eksisterende strukturer slår ikke til.

Klasserumsundervisning har mange fordele, men den mest effektive læring sker ved mentorskab, når stoffet tilpasses den enkelte. Kunstig intelligens vil gøre den digitale undervisning til en individuel oplevelse for den enkelte. Næste generation af software vil være i stand til at afdække svagheder og styrker hos den enkelte elev og på den baggrund målrette input og øvelser.

Med udviklingen af det hyperkomplekse samfund og en ændret adgang til viden og teknologisk understøttelse af læring, vil folkeskolen og de kompetencer, det er vigtigt at eleverne lærer og udvikler, ændre sig.

Disruptive forandringer vil ramme bredt i store og små brancher, herunder skole- og uddannelsesområdet. For mange brancher er forandringen oplagt, for andre er den overraskende og umulig at forudse. For alle gælder det om at skabe en bevidsthed om den forandringskraft, teknologien medfører, og på den baggrund holde sig opdateret om udviklingen i sektoren.

Lige så vigtigt er det at eksperimentere ved kontinuerligt at introducere nye koncepter og produkter i samspil med underleverandører og kunder. Eksperimenterne skaber en uvurderlig læring og ofte et værdifuldt netværk.

*Uddrag af bidrag fra Anders Hvid, bilag 8*

Professor Jens Rasmussen har deltaget i arbejdet med at udvikle læreruddannelse i flere internationale sammenhænge og har blandt andet deltaget i arbejdet i Ludvigsen-udvalget i Norge, som ledte frem til den seneste reform af læreruddannelsen der. Det følgende afsnit er uddrag af bidraget fra Jens Rasmussen, se hele bidraget i bilag 12.

To af de aktuelt set mest prominente forsøg på at 'kigge' ind i fremtiden i forhold til udvikling af skolen finder vi i det norske udvalg Fremtidens Skole eller Ludvigsen-udvalget og OECD's projekt "The Future of Education & Skills: Education 2030". Begge projekter har foretaget trendanalyser, som udviser mange lighedstræk.

**Tabel 1: Trends**

Ludvigsen-udvalget	OECD: Education 2030
Stabilitet og gode levevilkår	Ulighed
Ulighed	Globalisering
Globalisering	Migration
Migration	Urbanisering
Individualisering	Miljø og klimaforandringer
Klimaændringer	Teknologiudvikling
Teknologiudvikling	Medborgerskab
	Moderne familier
	Fred og sikkerhed
	Sundhed
	Beskæftigelse

Ludvigsen-udvalget peger på baggrund af disse identificerede samfundsmæssige udviklingstræk på fire kompetenceområder af betydning for elevernes udbytte:

1. Fagspecifikke kompetencer: Etisk vurderingsevne, engagement, holdninger til fag og til egen læring i fagene.
2. Kompetence i at lære: Udholdenhed, forventninger til egen mestring, planlægning, gennemførelse og evaluering af egne læringsprocesser, metakognition, selvreguleret læring.
3. Kompetence i at udforske og skabe: Nysgerrighed, udholdenhed, åbenhed for at se nye ting på nye måder, initiativ, læsekompetence, skrivekompetence og mundtlig kompetence (grundlæggende kompetencer, i dag i alle fag), samarbejde, deltagelse og demokratisk kompetence.
4. Kompetence i at kommunikere, samarbejde og deltage: Kunne ytre sig og bidrage, tage hensyn til fællesskabet ved at regulere egne tanker, følelser og handlinger, anerkende at samarbejde og deltagelse er baseret på gensidig afhængighed, respektere værdien af andres synspunkter, kreativitet og innovation, kritisk tænkning og problemløsning (21st century skills)

Kompetencerne inkluderer kognitive, praktiske, sociale og emotionelle sider ved elevernes læring; altså et bredere kompetencesigte end det, PISA i dag

Education 2030-projektet er også kompetenceorienteret og peger på kompetencer, der nås gennem viden, færdigheder samt værdier og holdninger. Videndimensionen opdeles i faglig viden, tværfaglig viden og praktisk viden. Færdighedsdimensionen præciseres i kognitive og metakognitive færdigheder, sociale og emotionelle færdigheder og fysiske og praktiske færdigheder. Værdier og holdninger udtrykkes i kategorier som nysgerrighed, self-efficacy, samarbejde, kritisk tænkning, ansvarlighed, åben tænkemåde mm. (en arbejdsgruppe er i skrivende stund i gang med en nærmere bestemmelse af dette færdighedsområde). Education 2030-projektet kan ses som en transnational bestræbelse på at støtte enkeltlande i deres curriculum-reformer gennem udvikling af et fælles sprog (OECD, 2017).

Bogen Fire-dimensional Uddannelse udgør én blandt flere inspirationskilder for Education 2030-projektet. Som titlen siger, så organiserer den fremtidens kompetencer i et systematisk rammeværk, der kan lægges til grund for læreplanudvikling i fire dimensioner: Viden, færdigheder, karakterdannelse og metalæring:

Videndimensionen behandler det, som elever må have viden om og forstå med fokus på fagenes nøglebegreber og på særlige relevante temaer, der går på tværs af fagene.

Færdighedsdimensionen drejer sig om elevernes anvendelse af viden og omhandler kreativitet, kritisk tænkning, kommunikation og samarbejde samt dybdelæring.

Karakterdimensionen beskæftiger sig med elevernes måde at handle på og med deres engagement i verden på grundlag af personlige kvaliteter, værdier og kapacitet til at træffe kloge valg for både sig selv og samfundet.

Metalæring eller 'lære at lære' handler om elevernes selvrefleksion og selvstændige tilgang til fortsat læring.

Disse fire dimensioner tænkes tilsammen at udgøre et solidt grundlag for elevernes udvikling af personlige kompetencer og dømmekraft, der sætter dem i stand til at forholde sig foregribende til virkningerne af deres egne handlinger og at handle hensynsfuldt i en stadigt foranderlig verden (Fadel, Bialik, & Trilling, 2017).

*Uddrag af bidrag fra Jens Rasmussen, bilag 12*

### 2.3 Opsamling af pointer

Der er stor overensstemmelse mellem de væsentligste kompetenceområder udpeget af Ludvigsen-udvalget og af den fire-dimensionale uddannelsesmodel, og det afgørende er fokus både på den konkrete videndimension og på færdigheder, dannelse og metalæring.

I forhold til fremtidige kompetencebehov er det vigtigt med et dobbeltblik på fremtiden, der integrerer fokus på den samfundsudvikling, vi *ønsker* og den udvikling, der er en følge af en hastig teknologisk udvikling. Det handler både om det, vi vil med skolen, og om det, fremtidens teknologiske udvikling kommer til at kræve af os.

Den individualisering af læring, der beskrives ovenfor får både konsekvenser for uddannelsesinstitutioner og studerende. Når de studerende frit har adgang til at tilegne sig viden digitalt fra andre videninstitutioner og videnkilder fra erhvervsliv, organisationer og samfundsinstitutioner, samt digitale og individuelt tilpassede læringsredskaber, bliver der behov for, at uddannelsesinstitutionerne understøtter de studerendes læring på nye måder.

Skolen skal såvel have fokus på udviklingen af de nødvendige fremtidige kompetencer, som på elevernes dannelse. Det er vigtigt at arbejde med at udvikle undervisning og læringsrum, som giver alle elever deltagelsesmuligheder.

Med fremtidens teknologiske og samfundsmæssige udvikling bliver det afgørende, at eleverne lærer at være undersøgende, kritiske, kreative/innovative samt bliver i stand til at samarbejde og indgå i fællesskaber – og på baggrund af værdier og holdninger engagerer sig i udviklingen nationalt og internationalt, sådan som eksempelvis arbejdet med FN's 17 verdensmål tilsiger.

## 2.4 Aktuelle udfordringer

Der er en række aktuelle udfordringer i folkeskolen, der ikke løses lige her og nu, og derfor har betydning i forhold til en fremtidig udvikling af læreruddannelsen. På baggrund af input fra forskere og aftagere har Taskforcen valgt at fokusere på fire udfordringer, hvor der er en nødvendighed og muligheder for, at læreruddannelsen kan bidrage til forbedringer. De fire områder er 1) Teknologisk udvikling og læring 2) Inklusion nu og i fremtiden 3) Mobning samt 4) Test- og præstationskultur.

### 2.4.1 Teknologisk udvikling af læring

Skolen får med den teknologiske udvikling af bl.a. undervisningsredskaber nye funktioner i forhold til at understøtte elevens læring. Skolen får en vigtig rolle i at gøre elever parate til fortsat udvikling og livslang læring, der bliver en forudsætning på fremtidens arbejdsmarked. Teknologien kan samtidig være med til at etablere flere deltagelsesmuligheder og tilkoblingsmuligheder til læringen i skolen. Det kan både betyde, at elever på et lavere fagligt niveau løftes og får mulighed for at deltage, samtidig med at elever på højt fagligt niveau får mulighed for at løbe endnu stærkere.

Skolens funktion bliver derfor fremover i højere grad at skabe samarbejder, hvor forskellige kompetencer sættes i spil, samt at bidrage til, at elever kan samarbejde med hinanden på tværs af faglige, kulturelle og sociale forskelle. Derfor vil der være behov for, at uddannelsesinstitutioner innoverer uddannelserne og udvikler nye deltagelsesformer samt organisations- og undervisningsformer, der engagerer eleverne på nye måder, og bidrager til at etablere et fagligt og socialt fællesskab, der eksisterer på de nye præmisser.

I en international sammenhæng står den danske folkeskole godt, fordi den danske folkeskole i mange år har beskæftiget sig med eksempelvis samarbejde, problemløsning og innovation. Der er dog behov for, at videngrundlaget for fremtidens kompetencer styrkes, og at der arbejdes systematisk med elevernes læring og udvikling på disse områder. Det er vigtigt, at folkeskolen og lærerne kan gøre eleverne

parate til at udnytte og påvirke den teknologiske udvikling, og til at indgå i de stigende komplekse samfundsstrukturer.

#### 2.4.2 Inklusion nu og i fremtiden

Inklusion har i endnu højere grad end tidligere præget den offentlige debat, siden der i 2012 blev gennemført en lovændring om inklusion af elever i den almindelige undervisning. Den daværende regering indgik efterfølgende en aftale med kommunerne om, at 96 pct. af eleverne i folkeskolen skal gå i den almene folkeskole. Regeringen igangsatte i 2015 inklusionseftersynet, der i maj 2016 blandt andet konkluderede, at flere elever er blevet en del af den almene undervisning, og at der er positive tendenser i forhold til elevernes trivsel. Samtidig pegede inklusionseftersynet også på en række udfordringer, blandt andet at lærerne mener, at der er en gruppe af børn, der ikke får den støtte, de har brug for, for at kunne trives og udvikle sig fagligt<sup>2</sup>.

Inklusionseftersynet viste, at i alt 14 procent af eleverne i udskolingen i folkeskolen har dårlige sociale og faglige deltagelsesmuligheder. Elevernes aktive deltagelse i undervisningen samt i de sociale fællesskaber i og uden for klassen er vigtige forudsætninger for at skabe den bedst mulige læring (Rangvid, 2016b). Betydningen af aktiv deltagelse er mindst lige så vigtig for elever med særlige behov som for alle andre elever, når vi ser på elevernes faglige resultater.

Evalueringen viste endvidere, at effekten af student engagement (deltagelse i læringsaktiviteter, deltagelse i sociale aktiviteter, trivsel i lærer-elev relationer, og oplevelse af faglig anerkendelse) akkumulerer sig over tid, således at en længere periode med et højere niveau af deltagelse medfører større positive effekter. Her til hører at gode tidlige skoleoplevelser spiller en væsentlig rolle i forhold til unges videre færd fra folkeskolen og ind i ungdomsuddannelserne (Østergaard m.fl., 2016).

Der er derfor behov for at styrke de lærerstuderendes kompetence til at understøtte alle elever deltagelse i læringsfællesskaber, sociale fællesskaber, elevernes trivsel, eller oplevelse af faglig anerkendelse, da det har stor betydning for alle elevers faglige resultater, motivation og arbejdsindsats. Når gruppen med dårlige deltagelsesmuligheder er så stor som 14 procent er det væsentligt, at der i læreruddannelsen er fokus på, hvordan læreren i undervisningsfagene kan sikre deltagelsesmulighed for alle elever.

Lotte Hedegaard har i sin forskning vist, at lærerne i deres selvforståelse har stor opmærksomhed på at lægge vægten på inklusion, trivsel, pædagogik, men at fagdidaktikken i praksis fylder, mens det pædagogiske, trivslen og inklusionen træder i baggrunden. I praksis bliver undervisning i fag og arbejde med inklusion ofte adskilt, idet lærerne fokuserer på at undervise i fag og derfor kommer til først og fremmest at henvise til 'hele klassen' og 'de fleste børn' og nogle børn mister de af syne. Det er derfor vigtigt, at der bliver et endnu tættere samarbejde mellem didaktik, fagdidaktik og almen pædagogik

<sup>2</sup> Det følgende afsnit er baseret på bidrag fra Chantal Pohl Nielsen, bilag 9 samt præsentation fra Lotte Hedegaard, bilag 17.

i læreruddannelsen. Det er desuden vigtigt, at understøttelse af deltagelsesmuligheder for alle elever i højere grad kommer til at indgå som en integreret del af undervisningsfagene.

### 2.4.3 Mobning

I 2016 fremlagde daværende undervisningsminister Ellen Trane Nørby en fælles aktionsplan mod mobning. Fra 1. august 2017 blev der stillet krav om, at alle grundskoler og ungdomsuddannelser skal have en antimobbestrategi og det blev vedtaget, at der i konkrete tilfælde af mobning er krav om udarbejdelse af handlingsplaner. Det er samtidig blevet muligt at klage over mobning, og dermed eksisterer der nu et retskrav i forhold til mobning.

En trivselsmåling i folkeskolen fra 2016 gennemført af Undervisningsministeriet viste, at 20 procent af alle elever inden for det sidste år har oplevet at blive mobbet. Andelen af elever, der angiver at have oplevet mobning, er faldet fra 25 procent i 2015 til 20 procent i 2016. Seks ud af ti elever, der oplevede mobning i 2015 blev også mobbet i 2016<sup>3</sup>.

Helle Rabøl har i sin forskning vist, at der er følgende udfordringer i lærerprofessionen i forhold til håndtering af mobning.

- 1) Der er usikkerhed hos især yngre lærere på at træde ind i det kollektive subjekt som elevgruppen eller klassen udgør.
- 2) Usikkerheden ser ud til at øges kraftigt, når læreren skal intervenere konkret i forhold til elevkonflikter, undervisningsmodstand, uro og mobning i skoleklassen.
- 3) Lærernes viden om mobning synes ofte arbitrært tilegnet og er hovedsageligt baseret på ensidige individualistiske eller personpsykologiske tilgange.

Lærerstuderendes viden om skoleklassens socialpsykologi og elevgruppen som kollektivt subjekt bør øges væsentligt. Der er behov for at udvikle en didaktisk-pædagogisk faglighed, der retter sig mod lærernes intervention i forhold til elevkonflikter, undervisningsmodstand, uro og mobning, og der er behov for at give adgang til undervisning i sociokulturel viden om mobning.

De lærerstuderende skal have kompetencer til at iagttage, analysere, forstå og lede klassens sociale fællesskaber. Der skal sættes fokus på, at skolen både er et lære- og et værested, så faglighed og trivsel tænkes i en uløselig sammenhæng. De lærerstuderende skal derfor have en psykologisk og didaktisk viden kombineret med træning og kompetence i at tilrettelægge en undervisning, som tager hensyn til elevernes deltagelsesmuligheder. Eventuelt kan elementer i praktikken fokusere på, at de studerende får mulighed for at afprøve denne viden i social observation/analyse af skoleklassens dynamikker.

---

<sup>3</sup> Det følgende afsnit er baseret på bidrag fra Helle Rabøl Hansen, bilag 18

#### 2.4.4 Test- og præstationskultur

I en periode på snart 30 år har der været et stigende fokus på målinger af elevernes faglige niveau. I 1994 kom den første undersøgelse af danske elevers læsefærdigheder, og i 2000 kom den første PISA-undersøgelse. Danmark var langt under det ønskede niveau i de internationale sammenligninger, og derfor har skiftende regeringer over en lang periode haft fokus på at styrke det faglige niveau. Debatten om skolen og pædagogikken er blevet stadig mere orienteret mod kompetencer, mål og niveau. Professor i udviklingspsykologi Dion Sommer taler om den 'politiserende pædagogik', og at kompetencebarnet er erstattet af konkurrencebarnet (Sommer, 2017): "*Barnet og dets barndom er her ved at blive reduceret til forberedelse og træning til voksenlivet. Barnet har ikke en værdi i sig selv, men er en becoming – en investeringsressource i fremtiden*" (Sommer, 2017).

Test og læringsmålsorientering er nyttige værktøjer i lærerens arbejde i undervisningsfagene. Det er imidlertid vigtigt at være opmærksom på balancen i mellem den faglige undervisning og den sociale trivsel i skolen. Både faglige og sociale fællesskaber er nødvendige for at understøtte elevernes læring bedst muligt. For eleverne er skolen således både et lære- og et værested. Et konstruktivt læringsmiljø skal være undersøgende, der skal være plads til at fejle, og det skal styrke samarbejdet mellem eleverne. Det kan et for stort fokus på individuelle præstationer forhindre.

Inklusionseftersynet har vist, at eleverne oplever, at inklusion i klassernes faglige fællesskaber får ringere vilkår i udskolingen. Elevernes individuelle faglige niveau bliver en mere betydningsfuld faktor, efterhånden som eleverne bliver ældre, og karakterer og individuelle faglige præstationer begynder at fylde mere. Noemi Katznelson har været med til at sætte fokus på, at det er en generel tendens i tiden, at de unge skal leve op til mange krav. Sammen med den øgede faglige fokusering kan præstationskulturen på den måde være med til at skubbe elever ud i periferien af eller helt ekskludere dem fra det faglige fællesskab.

Lærerne skal vide hvilke forudsætninger, der skal være til stede for at øge elevernes trivsel i forbindelse med anvendelse af test i undervisningen, jf. PISA 2015 Results (Volume III). Samtidig er der i skolen behov for en særlig indsats for at sikre en accept og favnen af elevernes forskelligheder. Lærerne skal således kunne tilrettelægge forløb og undervisningsformer, hvor alle elever er aktivt deltagende og ikke glider ud af eksempelvis gruppearbejde og andre læringsaktiviteter.



### 3. Fokus på lærerne

Det, en lærer i fremtiden skal vide og kunne, hænger naturligvis tæt sammen med forestillingerne om det, eleverne i fremtidens skole og samfund skal vide og kunne. Ikke i en en-til-en sammenhæng, men således at læreruddannelsen hele tiden forholder sig til samfundsudviklingen og prøver at være på forkant. Det handler både om at kunne leve op til de fremtidige krav, men også om at være med til at skabe den fremtid, vi ønsker. I det følgende vil vi inddrage bidrag dels fra en ny rapport fra OECD, dels fra professor Auli Tømm og professor Jens Rasmussen.

#### 3.1 Fremtidens krav til lærerne i skolen – OECD

Fremtidens krav og udfordringer til lærerne er stigende og formuleres i rapporten fra OECD således (Taskforcens oversættelse, in. Guerriero, S. (ed.) OECD, 2017 p. 254):

- Tilpasning til den teknologiske udvikling og anvendelse af informations- og kommunikationsteknologier
- Møde de individuelle behov i de i stigende grad heterogene grupper af elever
- Stimulere og lede elevers læringsprocesser
- Promovere menneskerettigheder og medborgerskab
- Udvikle tværgående/generiske kompetencer, dvs. 21st Century Skills
- Hjælpe studerende med at blive livslangt lærende
- Samarbejde med kolleger og andre professionelle
- Være involveret i administrative og ledelsesmæssige opgaver
- Udvikle og opretholde en tilgang til uddannelse, der er baseret på refleksion og undersøgelse mv.

En lærer skal overordnet have viden inden for tre domæner: Content knowledge (viden om et bestemt fagområde), pedagogical content knowledge (fagdidaktik/viden om hvordan man underviser i dette fag) og general pedagogical knowledge (generel pædagogik/almen didaktik, generelle principper, som er mindre kontekstfølsomme). (Se Guerriero, 2017, p. 176).

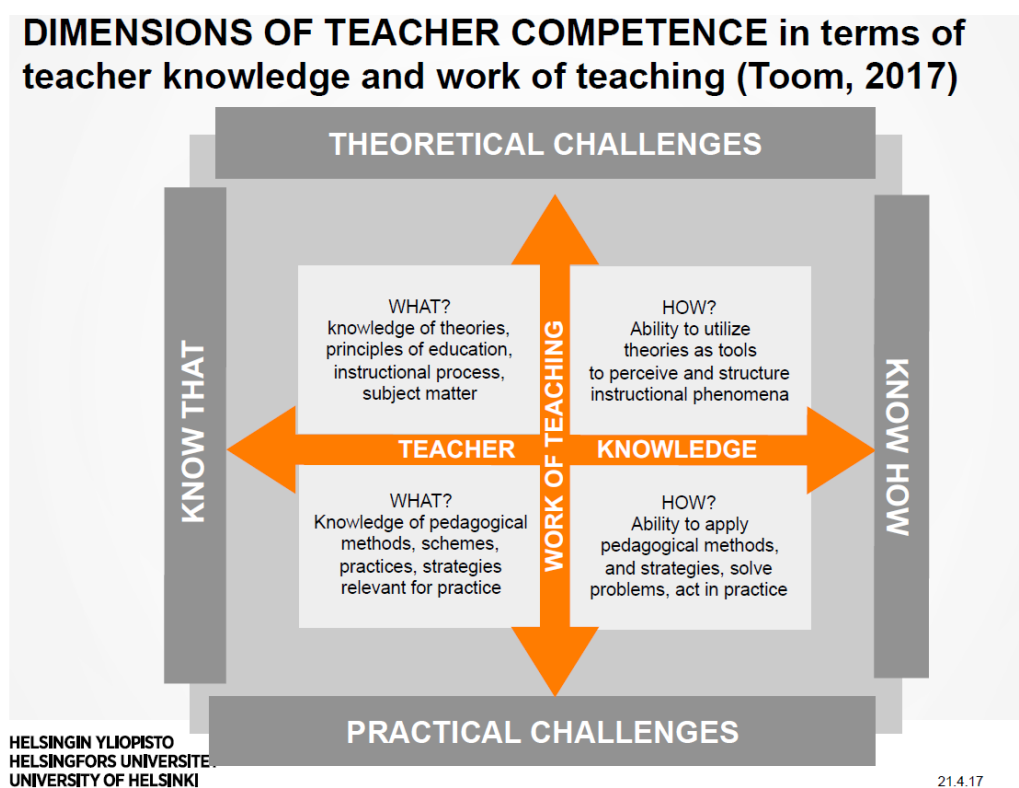
Betydningen af lærernes viden om fagdidaktik er vigtig understreges i forskningen. *"Forskning viser, at lærere bliver mere effektive, når de får en bedre forståelse af, hvordan elever lærer eller tilegner sig et fagindhold (Ingvarsson 2002). Darling-Hammond (2000) citerer, at der er evidens for, at en lærers øgede uddannelse i didaktik eller undervisning kan forbedre elevers resultater mere end uddannelse i fagligt indhold"* (Taskforcens oversættelse, Guerriero, 2017, p. 85).

Desuden har lærerens motivation, engagement, professionelle ansvarlighed og værdier også betydning. Det er et område, hvor forskningen er i vækst og eksempelvis peger på, at lærerens motivation er relateret til motivation, præstationer og trivsel hos elever/studerende (Guerriero, S. (ed.) OECD, 2017).

### 3.2 Fremtidens krav til lærerfaglighed

Auli Toom har sammenfattet de forskningsmæssige perspektiver på lærerfaglighed<sup>4</sup>. Hun beskriver lærerjobbet som et komplekst, krævende og videnintensivt arbejde, der finder sted i mange forskellige sociale sammenhænge og menneskelige relationer. Jobbet omfatter langsigtede, systematiske uddannelsesprocesser og samtidigt hurtige og skiftende interaktioner med elever og kolleger, der kræver vedvarende problemløsning og beslutningstagning (Beskrevet ved den vandrette akse i figuren nedenfor).

Kerneopgaven i undervisningen integrerer således logisk tænkning (teoretiske udfordringer) samt handlekompetence til at handle professionelt i konkrete situationer (praktiske udfordringer) (Beskrevet ved den lodrette akse i figuren nedenfor).



**Figur 1. Dimensions of teacher competence in terms of teacher knowledge and teaching (based on Ryle, 1949; Toom, 2012; 2017).**

Pointen i Auli Tooms model er, at en professionel lærer har kompetencer i forhold til *hvad* og *hvordan* både i forhold til langsigtet strategi og planlægning samt som konkret handlekompetence i udførelsen af undervisningen, som illustreret i modellen ovenfor. Lærere møder både teoretiske og praktiske udfordringer i deres arbejde, og de kan håndtere intentionelle læreprocesser på et individuelt og socialt niveau.

Lærerne skal desuden være i stand til at bruge andre som en ressource for egen læring og i stand til at støtte andre. De skal opfatte sig selv som aktive og intentionelt lærende personer, for at kunne udvikle sig igennem hele deres karriere og have

<sup>4</sup> Afsnittet er baseret på bidrag fra Auli Toom, bilag 13

kompetencer til at understøtte egen professionel udvikling. For at lærerne kan lykkes i jobbet, peger Auli Tømm på, at forskere har identificeret følgende lærerkompetencer som nødvendige 1) Kompetence i læring og instruktion; 2) Kompetence i forhold til interaktion; 3) Kompetence i forhold til trivsel; og 4) Kompetence i forhold til skoleudvikling.

### 3.3 Fremtidens krav til lærere

Der er som før nævnt en fællesmængde i forhold til de kompetencer, der udpeges som nødvendige for fremtidens elever og lærere. Men der er naturligvis også forskelle, som defineres af lærerjobbet og lærerprofessionen<sup>5</sup>.

Læreruddannelsen udvikles med fordel under devisen kontinuitet og fornyelse. Det ville være særdeles uhensigtsmæssigt at bortkaste de intentioner og bestræbelser, der er sat i gang med den nuværende uddannelse. Viden og færdigheder om undervisning (almen didaktik), fagspecifik viden og viden og færdigheder om undervisning i fagene (fagdidaktik) samt viden om læreprocesser (læringsteori) er fortsat vigtige kompetencer, men de kan med fordel genbeskrives i læreplansjusteringer under hensyntagen til fremtidens kompetencer. Hertil kommer yderligere faktorer som motivation for det eller de fag, den kommende lærer skal undervise i, udvikling af de lærerstuderendes affektive/motivationelle kapaciteter i form af holdninger, værdier og motivation samt self-efficacy, engagement motivation og professionelt ansvar (Rambøll, 2017). Lærerstuderende må – selvfølgelig – også sættes i stand til at omsætte den viden og de færdigheder, de tilegner sig, til skolens praksis.

TALIS-2013 peger endvidere og som supplement til ovenstående på, at lærerprofessionens status kan løftes gennem 1) reference til en professionspecifik, systematiseret, videnskabeligt funderet alment anerkendt vidensbase. En sådan er i dag ikke-eksisterende i dansk læreruddannelse og kun under udvikling og opbygning internationalt. 2) Udvikling af og samarbejde i kollegiale netværk, der gør det muligt at lære af andre såvel lokalt som globalt og 3) evidens-informeret autonomi, hvor lærere fortolker og 'oversætter' forskningsviden og andres vellykkede praksis til egen praksis (OECD, 2014).

*Uddrag fra bidrag fra Jens Rasmussen, bilag 12*

Professor Henning Salling Olesen beskriver lærerne som en profession, der særligt er kendetegnet ved lærerens arbejde og behov for udvikling i et fremtidsperspektiv<sup>6</sup>.

I dag er nogle af forudsætningerne for denne underviserprofession imidlertid ændret radikalt. Adgangen til viden og kundskab er afgørende ændret af internet og medieudvikling, og eleverne skal primært have hjælp til at navigere og forvalte et overskud af viden og impulser. Samtidig er socialisationen vidtgående ændret. Den grundlæggende subjektivitetsudvikling er ikke længere forankret i selvfølgelige

<sup>5</sup> Afsnittet er baseret på bidrag fra Jens Rasmussen, bilag 12

<sup>6</sup> Afsnittet er baseret på bidrag fra Henning Salling Olesen, bilag 10.

kulturelle forståelsesrammer og autoritetsforhold. Denne udvikling kalder på en ny forståelse af kernen i lærerprofessionen, hvor ledelse, gruppedynamik og relationsarbejde er i centrum. Ofte aflæses disse forhold omkring børnenes sociale kompetencer og grundlæggende udvikling som problemer, der står i vejen for at lærerne kan udføre deres undervisningsopgaver.

### **Lærerenes subjektive involvering**

Subjektiv involvering og identifikation med opgaven er et særlig centralt kendetegn ved professioner der beskæftiger sig direkte med mennesker, selvom det opfattes på mange forskellige måder (se app fig 4). Med forskydningen af opgaven fra "kundskaftormidling" til ledelse og relationsarbejde bliver lærerenes egen person involveret på en langt mere omfattende måde. De socialpsykologiske dynamikker blandt eleverne og mellem eleverne og læreren bliver med de kulturelle forandringer meget direkte strukturerende for skolesituationen på mikroniveau. Lærerenes opgaver i forhold til at hjælpe eleverne med at strukturere deres egen læring og motivation, og ikke mindst regulering af indbyrdes relationer (f.eks. mobning) kan ikke løses uden at læreren bruger sig selv i relationer med eleverne (og hvis han/hun ikke gør det vil eleverne ikke desto mindre sørge for at det sker). De relationer læreren indgår i er naturligvis i høj grad knyttet til aldersspecifikke forhold men også aktivitetstyper og -indhold.

Læreren må derfor kunne acceptere og håndtere at arbejde med egen subjektiv involvering i situationen. Lærerenes objektive individuelle træk (køn, alder) spiller allerede en rolle som men mere præcist er naturligvis lærerenes personlighed, som også er en mere eller mindre given størrelse. Nyuddannede lærere af samme alder fungerer og trives voldsomt forskelligt i deres første undervisningssituationer (Østrem, 2008). En professionel håndtering af de socialpsykologiske dynamikker i undervisningssituationen og en med relationerne til eleverne kræver der for en bevidsthed om disse faktorer og en træning i selvrefleksion, analyse af interaktion og redskaber til at optimere de ressourcer og forudsætninger der nu engang er givet.

Det må derfor være en del af en professionsuddannelse og også en del af den fortsatte kompetenceudvikling i professionelt lærerarbejde at arbejde med dette. Den fremherskende politiske diskurs synes at prioritere det skolefaglige indhold i læreruddannelsen og i skoleudviklingen (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016).

*Uddrag af bidrag fra Henning Salling Olesen, bilag 10*

### 3.4 Opsamling af pointer – den professionelle lærer i fremtidens skole

Det, en lærer i fremtiden skal vide og kunne, hænger naturligvis tæt sammen med det, eleverne i fremtidens skole og samfund skal vide og kunne. Udviklingen i kravene til læring hos eleverne i fremtidens skole har derfor stor betydning for, hvordan lærerkompetencer skal se ud i fremtidens skole. Taskforcen har udviklet en model, der giver et bud på en præcisering af kompetencer for fremtidens lærerfaglighed.

#### 3.4.1 Model for Lærerfaglighed

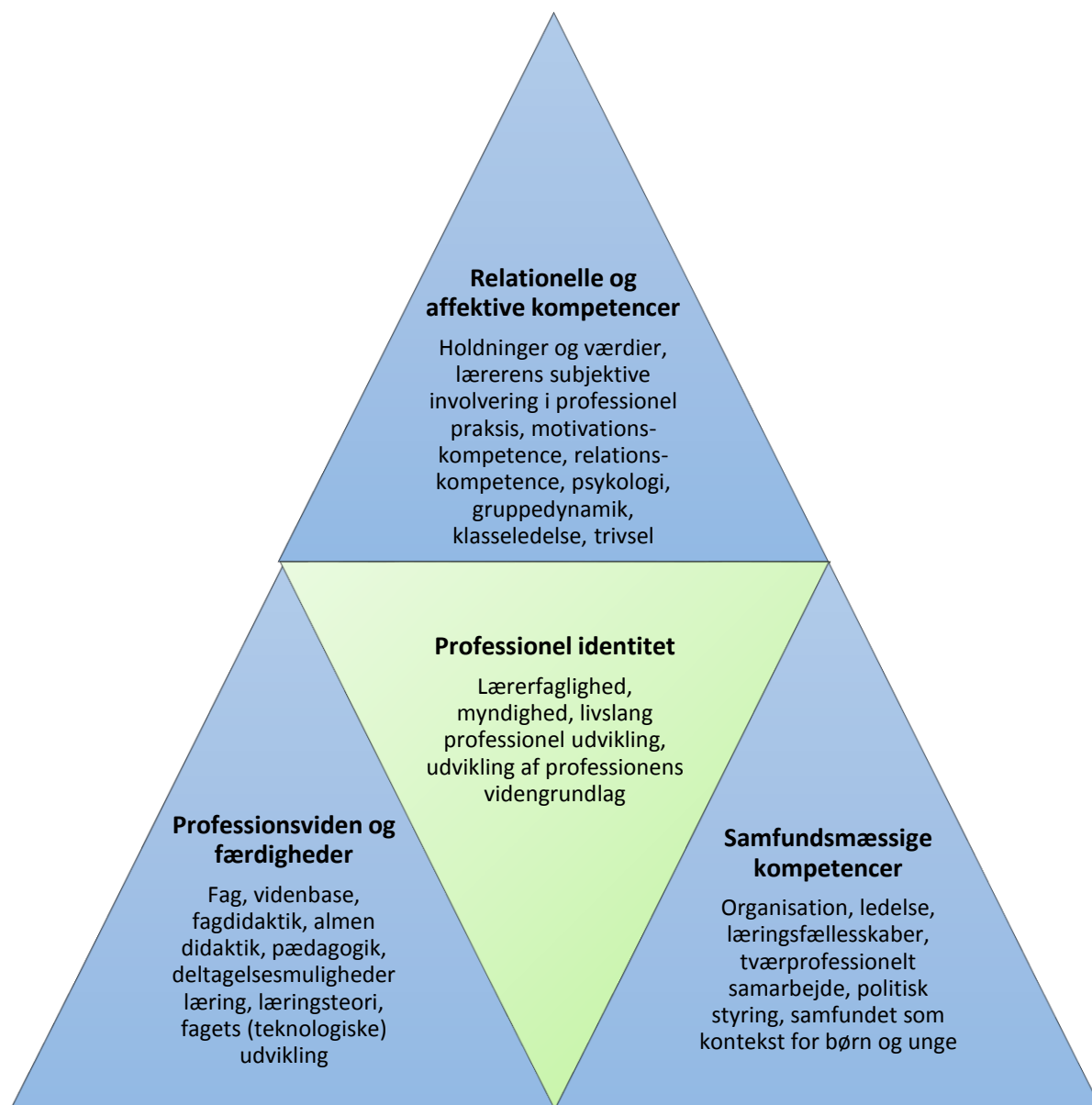
Med den ovenfor beskrevne udvikling ser Taskforcen udviklingen af læreruddannelsen i tre dimensioner, der tilsammen vil styrke udviklingen af lærernes kompetencer til at undervise elever i forhold til folkeskolen. De tre dimensioner tilsammen afgørende for lærernes udvikling af en stærk professionel identitet, myndighed, dømmekraft og gennemslagskraft, der vil styrke lærernes status og anerkendelse i samfundet.

Der er tre hovedelementer i fremtidens læreruddannelse, som lærerstuderende skal tilegne sig kompetencer inden for:

- Professionsviden og færdigheder, som i høj grad er i fokus i den nuværende læreruddannelse
- Relationelle og affektive kompetencer, hvor lærerne anvender deres viden og handlekompetencer inden for gruppedynamik, motivationskompetence, subjektivitet, holdninger og værdier samt relationer. Dette er en del af grundlaget for lærernes professionelle dømmekraft og gennemslagskraft (self-efficacy)
- Samfundsmæssige kompetencer, som styrker lærernes position i den politiske og samfundsmæssige kontekst i forhold til elever, forældre og samarbejdspartnere.

De tre dimensioner udgør et samlet videngrundlag for læreruddannelsen, som kan bidrage til at styrke professionaliseringen og praksisnærheden – et grundlag for lærernes kompetencer til at varetage egen fortsatte professionelle læring og udvikling. De tre områder uddybes nedenfor modellen.

Figur 2. Model for lærerfaglighed<sup>7</sup>



### Professionsviden og –færdigheder

Professionsviden og færdigheder forstået som undervisningsfag, fagdidaktik, almen didaktik og pædagogik er i høj grad i fokus i den nuværende læreruddannelse.

Der er dog fortsat mulighed for udvikling af det faglige niveau, blandt andet gennem et øget fokus på refleksion af fags opståen (kundsabsregimer), indhold (epistemologi) og betydning for elever på forskellige udviklingstrin. Lærerstuderende skal have kompetence til at navigere i forskellige videnformer samt i den uendelige adgang til viden. De lærerstuderende skal have faglige redskaber til at vurdere og sortere i viden, der er placeret i et spændingsfelt mellem ideale bestræbelser (oplysning),

<sup>7</sup> Modellen er udviklet af Taskforcen for fremtidens læreruddannelse efter inspiration af model fra Jens Rasmussen, bilag 12, samt model fra Henning Salling Olesen, bilag 10

anvendelighed (teknologisering) og kommercielle interesser<sup>8</sup>. Det er desuden vigtigt, at der arbejdes på fortsat at videreudvikle muligheder for reelt samarbejde (strukturelle koblinger) mellem undervisningsfag, pædagogik og almen didaktik samt praktik/praksis.

### **Samfundsmæssige kompetencer (organisation og samfund)**

Fremtidens udvikling har ligeledes betydning for skolens udvikling som organisation og for skolens funktioner og opgaver. Dimensionen vedrørende skolen som organisation og skolen i et samfundsmæssigt perspektiv bliver i stigende grad et væsentligt element i lærerjobbet.

Skolen er en af samfundets bærende institutioner og det er vigtigt, at læreren forstår skolen som en politisk styret institution og forstår samfundet som kontekst for børn, unge og familiers liv og udvikling. Lærerstuderende skal have blik for udviklingen i den politiske og civile omverden og kompetencer inden for organisation og samarbejde, samspil med elever og forældre (som klienter og kunder) og samarbejde med kommune og andre samarbejdspartnere.

Deltagelse i samfundet og demokratisk dannelse er centrale læringsområder i fremtidens folkeskole. Alle elever skal udvikle evnen til at handle med udgangspunkt i deres engagement i verden på grundlag af personlige kvaliteter, værdier samt kapacitet til at træffe kloge valg for både sig selv og samfundet.

Medborgerskab og verdensborgskab, som beskrevet i bl.a. FN's verdensmål, er en del af de samfundsmæssige kompetencer eleverne skal lære, og som lærere i folkeskolen skal videregive til eleverne og samtidigt være udøvere af. FN's 17 verdensmål udgør en overordnet retning for vigtigt indhold og kompetencer for fremtidens unge og dermed også for fremtidige lærere.

### **Relationelle og affektive kompetencer**

I en fortsat udvikling af uddannelsen er det vigtigt at bygge oven på disse kvaliteter. Relationelle og affektive kompetencer, der er del af grundlaget for professionel dømmekraft og gennemslagskraft (self-efficacy), kan i højere grad medtænkes og tilføjes i læreruddannelsen.

Disse kompetencer funderes dels i udvikling af holdninger og værdier og dels i individuelle motivationsfaktorer, som fx motivation for det eller de fag, den kommende lærer skal undervise i, herunder udvikling af de lærerstudendes affektive/motivationelle kapaciteter i form af holdninger, værdier samt self-efficacy, engagement og professionelt ansvar (Rambøll, 2017)<sup>9</sup>.

Med andre ord, kan man sige, at et vigtigt område for kommende lærere er udvikling af en professionel identitet. Martin Bayer fremhæver det problematiske i at vægte det personlige i forhold til lærerjobbet. Oprindeligt blev det at være lærer forstået som et kald, og der var (er) store forventninger til det, en god lærer skal kunne. Martin Bayers forskning viser, at mange dygtige lærere og pædagoger henviser til deres person – 'den, jeg er' – som den bedste forklaring på, hvorfor de er blevet så dygtige. Mange

---

<sup>8</sup> Afsnittet er baseret på bilag 10, Henning Salling Olsen

<sup>9</sup> Dette afsnit er baseret på bidrag fra Jens Rasmussen, bilag 12

lærere og pædagoger mener, at deres person er vigtigere i deres arbejde end deres erfaringer og den teoretiske viden, de har tilegnet sig<sup>10</sup>.

Martin Bayer fremhæver, at lærerne i stedet skal argumentere for, at deres dygtighed har et fagligt grundlag, hvis de skal opnå større anerkendelse i samfundet samt større autonomi, trivsel og resultater. Der bør lægges vægt på, at der ikke er tale om medfødte egenskaber, men derimod, at videngrundlaget for den professionelle lærer er kompetencer, der kan læres og tilegnes, og som kan beskrives tydeligt på et fagligt og velfunderet grundlag.

Den subjektive involvering og identifikation med opgaven er et særlig centralt kendetegn ved professioner, der beskæftiger sig direkte med mennesker<sup>11</sup>. De socialpsykologiske dynamikker blandt eleverne og mellem eleverne og læreren bliver strukturerende for skolesituationen og den enkelte lærers møde med eleverne.

Lærerne skal varetage opgaver i forhold til at hjælpe eleverne med at strukturere deres egen læring og motivation, og ikke mindst regulering af elevernes indbyrdes relationer. Læreren kommer derfor til at stå med en personlig sårbarhed over for eleverne, hvis ikke læreren har en professionel kompetence til at håndtere de socialpsykologiske dynamikker i undervisningssituationen og i relationerne til eleverne.

Professionel kompetence kræver en bevidsthed om socialpsykologisk og gruppedynamisk viden og en træning i selvrefleksion, analyse af interaktion og redskaber til at optimere egne ressourcer og forudsætninger. Det bør derfor være en større del af læreruddannelsen og også en del af den fortsatte kompetenceudvikling i professionelt lærerarbejde. Læreruddannelsen bør desuden omfatte træning i at iagttage og kommunikere de subjektive, kropslige og emotionelle aspekter af konkrete interaktioner, fx via kollegasupervision og kollektiv erfaringsbearbejdning.

### **Udviklingen i lærerfaglighed**

Professionsviden og færdigheder er i udstrakt grad i fokus i den nuværende læreruddannelse. Dette område er noget af det, der skal fastholdes og fortsætte i en ny læreruddannelse. Der er fortsat mulighed for at forbedre uddannelsen yderligere på fag, fagdidaktik og almen didaktik mv. De relationelle og affektive kompetencer er et område, der i særlig grad er behov for at styrke i læreruddannelsen. De samfundsmæssige kompetencer har med de seneste revisioner af læreruddannelsen fået mindre vægt, samtidig med at områderne i øjeblikket får større betydning i folkeskolen. Der er derfor også behov for at styrke dette område som en del af de lærerstuderes lærerfaglighed.

---

<sup>10</sup> Dette afsnit er baseret på bidrag Martin Bayer, bilag 11

<sup>11</sup> Dette afsnit er baseret på bidrag fra Henning Salling Olesen, bilag 10



## 4. Udvikling af fremtidens læreruddannelse

### 4.1 Internationale tendenser i læreruddannelse

På tværs af international forskning samt afdækning af læreruddannelser i forskellige lande, kan Taskforcen overordnet fremhæve tre centrale tendenser i forhold til organiseringen og struktureringen af læreruddannelse internationalt.

For det første vil Taskforcen fremhæve, at forskningsbaseret af læreruddannelsen er en international tendens. Grundlaget herfor er generelt et ønske om at hæve standarden, effektiviteten og kvaliteten af læreruddannelsen i mange lande. Dels for at understøtte kompetenceniveauet hos lærerne og dels for at gøre noget ved rekrutteringsproblematikken.

Forskningsbaseret af læreruddannelsen kan bestå i forskellige typer af pædagogisk praksis, som de lærerstuderende bør møde i læreruddannelsen:

- Research-led curriculum: Studerende lærer og tilegner sig viden om forskningsresultater
- Research-oriented curriculum: Studerende lærer om forskningsprocesser
- Research-based curriculum: Studerende lærer gennem undersøgelsesbaserede aktiviteter
- Evidence-based teaching: Undervisningsmetoder er baseret på evidens (Healey, 2005; Kansanen, 2005; Elen, Goedhart, et al. 2009)

For det andet er der en international tendens i retning af øget praksisbaseret af læreruddannelser. Aktuelt ser man en tendens mod at fremhæve en større grad af praksisbaseret. Praktik under læreruddannelsen fremhæves som et sted, hvor de studerende opnår afgørende erfaringer med undervisning (White & Forgasz, 2016). Ligeledes er der didaktiske tilgange til at styrke praksisbaseret eksempelvis med brug af ny digital teknologi og video i undervisningen og observation og udvikling af egen praksis. Desuden er der forskellige bud på modeller for, hvordan skoler og læreruddannelsesinstitutioner kan indgå i frugtbare partnerskaber og opbygge læringsfællesskaber, hvor de lærerstuderende både opnår disse centrale erfaringer i praksis, samtidig med at de får mulighed for at undersøge, teoretisere og reflektere over praksis (Burn & Mutton, 2015; Willegems et al., 2017). Fx findes i en amerikansk kontekst såkaldte "professional development schools" (Darling-Hammond, 2005), i Finland har man øvelsesskoler, og i Norge har man universitetsskoler (Lillejord & Børte, 2016).

Taskforcen ser desuden en tredje international tendens, som er, at betragte læreruddannere (teacher educators – undervisere på læreruddannelsen) som en særlig profil. I undersøgelser af læreruddanneres kompetencer og arbejdsopgaver ser vi, hvordan en række essentielle vidensområder og en søgen efter et fælles vidensgrundlag for læreruddannelsen fremhæves (Albrechtsen & Kvols, 2016; Lunenberg et al., 2014). I TALIS-2013 peges der i forlængelse heraf på, at bl.a. forskningsbaseret af læreruddannelsen kan være med til at løfte lærerprofessionens status gennem etablering af en professionsspecifik, systematiseret, videnskabeligt funderet og alment anerkendt videnbase for læreruddannelsen. Et

sådant videngrundlag for læreruddannelsen er i dag ikke formuleret eller udviklet i en dansk sammenhæng – og det er kun under udvikling og opbygning internationalt.

Det er således en international tendens, at der er fokus på at gøre læreruddannelsen mere forskningsbaseret og mere praksisrettet på en og samme tid.

#### 4.2 Aktuel lovning for læreruddannelsen i Danmark

Den samfundsmæssige intention og den overordnede retning for undervisning og studier i uddannelser angives i formålsparagraffen. Intentionerne med læreruddannelsen relaterer til tre formålsparagraffer: folkeskolens, læreruddannelsens og professionsbachelorbekendtgørelsen og de er alle tre vigtige at have for øje, når blikket er rettet mod fremtidens uddannelse:

Læreruddannelsesbekendtgørelsen:

§ 1. Formålet med uddannelsen er, at den studerende gennem uddannelsen tilegner sig den viden og de færdigheder, der er forudsætningen for at kunne virke som faglig, pædagogisk og didaktisk kompetent lærer i den danske folkeskole *i henhold til folkeskolens formål, jf. folkeskolelovens § 1.* (Vores kursivering).

Professionsbachelorbekendtgørelsen:

§ 3. Professionsbacheloruddannelser skal give de uddannede viden om og forståelse af fagområdernes praksis, anvendt teori og metode på et niveau, der kvalificerer til *selvstændigt at kunne analysere og vurdere problemstillinger*. Uddannelserne skal endvidere skabe grundlag for selvstændig refleksion over fagområdernes sammenhæng med *udviklingsbaseret viden og erhvervsfunktioner*. (Vores kursivering).  
Stk. 2. Uddannelserne skal kvalificere de uddannede til at varetage praksisnære, komplekse og udviklingsorienterede erhvervsfunktioner. Uddannelserne skal endvidere kvalificere til relevant videre uddannelse, *udvikle selvstændighed, samarbejdsevne og evne til at skabe fornyelse samt udvikle interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund*. (Vores kursivering).

I begge formål vægtes udviklingen af de studerendes selvstændighed, det alment dannende, relateret til de studerendes aktive deltagelse i og udvikling af det demokratiske samfund. I folkeskolens formål vægtes ud over den demokratiske dannelse også indføring i den danske kulturarv og historie. Og det vægtes, at uddannelserne baserer sig på viden. Taskforcen anbefaler, at formålsparagrafferne medtænkes som et vigtigt perspektiv i udviklingen af læreruddannelsen, idet centrale værdier her er fremhævet.

I det følgende identificerer Taskforcen en række områder, som det, uanset hvilken udviklingsvej der vælges for læreruddannelsen, vil være vigtigt at arbejde videre med for at uddanne lærere, der også i fremtiden, kan give børn – og unge – den bedst mulige skolegang.

#### 4.3 Udvikling af sammenhænge mellem fag, fagdidaktik og almen didaktik

Der er i forskningen enighed om vigtigheden af stærke sammenhænge mellem fag, fagdidaktik og almen didaktik. Det er netop det, der kendetegner en lærers særlige faglighed: at kunne undervise. Det hjælper ikke eksempelvis udelukkende at højne et af niveauerne, men netop at tænke dem sammen, idet samspillet er det helt unikke videnfelt i en lærers arbejde.

LU13 rummer allerede en høj grad af integration mellem fag og fagdidaktik, mens den tætte kobling til det almenpædagogiske og almen didaktiske ikke er så tydelig. Lektor Lotte Hedegaard, DPU, peger i sin forskning på, at i selvforståelsen hos lærere, er *”der opmærksomhed på at lægge vægten på inklusion, trivsel, pædagogik og almen didaktik (pædagogik/almen didaktik) og på, at det må indgå i fagdidaktikken. I praksis fylder fagdidaktikken – undervisning i fag – og det pædagogiske, mens trivslen og inklusionen træder i baggrunden.”* (Lotte Hedegaard, præsentation, 2017).

Chantal Nielsen, SFI peger i sin forskning på, at der er behov for, at lærere er gode til at få øje på elever med særlige behov, og at de skal være med til at understøtte at de rette initiativer sættes i gang. I Undersøgelsen fra Rambøll fremhæves det, at de studerendes faglige niveau er tilfredsstillende, men de studerende mangler kompetencer til klasseledelse, ledelse af fællesskaber, som giver deltagelsesmuligheder for alle elever, konflikthåndtering og forældresamarbejde.

Taskforcen anbefaler, at videngrundlaget i undervisningsfag og Lærerens Grundfaglighed præciseres i relation til de ovenfor nævnte udfordringer:

- I forhold til undervisningsfagene skal det faglige – og det fagdidaktiske grundlag skærpes med fokus på, at de lærerstuderende udvikler kompetence til at tilrettelægge undervisning, der skaber deltagelsesmuligheder for alle elever i skolens undervisning – differentieret undervisning med brug af varierede arbejdsformer.
- I forhold til Lærerens Grundfaglighed er der brug for at tydeliggøre det sociologiske perspektiv (samfund og organisation), det pædagogiske perspektiv (skolens formålsparagraf og elevens dannelse), det psykologiske perspektiv (elevens udvikling, læring og trivsel), det almen didaktiske (undervisning). Umiddelbart tænkes det specialpædagogiske og Dansk som andetsprog fastholdt som to selvstændige kompetenceområder, som alle studerende skal gennemgå.
- I forhold til Almen dannelse/KLM er der brug for en skærpelse af det demokratiske perspektiv, medborgerskab og de humanistiske værdier, som skolens formålsparagraf bygger på.
- Der skal endvidere sikres koblinger i uddannelsen mellem undervisningsfag, lærerens grundfaglighed og praktik. Her kan man med fordel se på de gode erfaringer med samarbejde mellem fag og det pædagogiske område, der i Læreruddannelsen fra 2007 blev kaldt det pædagogiske element.

Konkret foreslår Taskforcen at:

- Undervisningsfagenes videns- og færdighedsmål gennemskrives med henblik på at præcisere både det faglige og det fagdidaktiske indhold. I det fagdidaktiske indhold indgår integration af indhold og varierende arbejdsformer, som giver alle elever deltagelsesmuligheder. Der skal i alle fag være beskrevet et samarbejde med Lærerens Grundfaglighed.

- I forhold til Lærerens Grundfaglighed præciseres kompetenceområderne Almen undervisningskompetence, Elevens Læring og Udvikling og Almen dannelse/KLM med henblik på at præcisere det faglige indhold og samarbejde mellem de enkelte områder og samarbejde med både undervisningsfagene og praktiskoler (klasseledelse, deltagelsesmuligheder for alle m.m.).
- Mulighederne for samarbejde mellem undervisningsfag, lærerens grundfaglighed og praktik udvides.

#### 4.4 Udvikling af mangfoldige sammenhænge mellem teori og praksis

Læreruddannelsens forankring i praksis blev styrket med den nye læreruddannelse fra 2013. Taskforcen anbefaler, at der arbejdes videre med den mangfoldighed af samspil og koblinger mellem teori og praksis, som allerede er i gang: universitetsskoler, Teaching Labs, endags praktikker, udstrakte praktikforløb med todags praktik, tredagsuddannelse m.m. Mange af disse arbejder er allerede beskrevet i forskellige sammenhænge, men det anbefales, at der læses på tværs af disse med henblik på at identificere en række muligheder. Det er tydeligt i disse opsamlinger, at en væsentlig barriere er strukturelle og organisatoriske udfordringer mellem uddannelse og skole.

Anbefalingen bygger på forskning, som blandt andet er dokumenteret af uddannelsesforskeren Linda Darling-Hammond, som har påvist, at et kontinuerligt samspil mellem teori og praksis er afgørende for de studerendes integration af viden og udvikling af professionelle kompetencer.

Blandt de eksperter, som Taskforcen har drøftet dette med er der enighed om vigtigheden af de kontinuerlige udvekslinger mellem teori og praksis, men der er forskellige bud på, hvilke der er de bedste løsninger.

Professor Per Fibæk Laursen peger på, at det både kan fremhæves, at et væld af samspil mellem teori og praksis giver et øget udbytte i form af tilfredshed, men desværre ikke er præcis i forhold til, hvad der reelt gør de studerende mere professionelle: *”Den internationale forskning har undersøgt et væld af forskellige tiltag for at lette studerendes vanskeligheder med teori og praksis. Resultatet er – kort sagt – at stort set alt virker. I hvert fald i den forstand at de studerende bliver mere tilfredse og oplever, at udfordringerne bliver mere overkommelige. Desværre er der ingen resultater, der siger noget klart om, hvad professionsuddannelserne kan gøre ved teori-praksis forholdet for at få flere studerende til at gennemføre eller for at få dem gjort til bedre professionelle. De fleste undersøgelser har måttet nøjes med at konstatere, at de studerende bliver mere tilfredse.”*<sup>12</sup> Denne forskning peger på det fortsatte behov for undersøgelser af, hvordan og hvilke koblinger, der giver de bedste resultater.

Alexander Von Oettingen<sup>13</sup> fremhæver, at lærerens genstandsfelt er praktisk ikke teoretisk og foreslår derfor at begynde uddannelsen i praksis og slutte i teori. Alexander Von Oettingen laver desuden en skarp distinktion mellem praksis – empiri – teori og fremhæver, at der ingen direkte veje er hverken fra teori til praksis eller fra empiri til praksis.

<sup>12</sup> Uddrag fra bidrag fra Per Fibæk Laursen, bilag 14

<sup>13</sup> Baseret på bidrag fra Alexander von Oettingen, bilag 15

Henning Salling Olesen foreslår, at<sup>14</sup>: ”Forholdet mellem teoretisk og praktisk læreruddannelse bør derfor justeres, så den teoretiske del af uddannelsen mere direkte reflekterer over og reagerer på oplevelserne ved at være i den praktiske pædagogiske situation i den skolebaserede del af uddannelsen (der arbejdes allerede med nye modeller for samarbejde med praktikskoler/kommuner). Der bør både i forbindelse med grunduddannelsens praktik og i opfølgende forløb arbejdes med forholdet mellem praktisk erfaring og teoretisk viden (R. Andersen & Weber, 2009).” Denne tilgang lægger tæt op af den finske model for læreruddannelsen.

Konkret foreslår Taskforcen at:

- Der fortsat indgår samarbejde med praksis, som en fast del af alle moduler, der arbejdes systematisk med varierede former for praksissamarbejde og dette vægtes både af uddannelse og profession. Det er i øjeblikket en udfordring for mange skoler i tilstrækkelig grad at indgå i dette samarbejde.
- Der laves en systematisk opsamling af alle de initiativer, som i øjeblikket er i gang og på den baggrund igangsættes pilotprojekter med henblik på at udvide det kendte repertoire.

#### 4.5 Udvikling af undervisnings- og studieformer i læreruddannelsen

Taskforcen anbefaler, at der arbejdes målrettet med at udvikle en egentlig læreruddannelsesdidaktik: Der er behov for at udvikle læreruddannelsens undervisnings- og studieformer yderligere, så der bliver alignment mellem mål, indhold og arbejdsformer. I det arbejde skal der være fokus på læreruddannelsens dobbelte sigte: læreren skal tilegne sig og træne de håndværksmæssige kompetencer til at undervise, lede en klasse, indgå i udviklende relationer med elever, kolleger og forældre og de håndværksmæssige kompetencer til at undersøge og udvikle en praksis i stadig forandring, altså de mere forsknings- og udviklingsrettede kompetencer. De studerende skal også have forsknings- og udviklingskompetencer, herunder evnen til at vurdere videnformer samt træning i observation, videnindsamling samt evnen til at vurdere, evaluere og udvikle egen praksis. Dette trænes særligt i forberedelsen og gennemførelsen af bachelorprojekterne, der skal spille sammen med praktik på uddannelsen og er dermed også en central del af teori-praksis samspillet.

Læreruddannelsen er et felt, der kræver særlige kompetencer, og derfor en særlig læring og et særligt videngrundlag, der skal baseres på meget mere, end blot ”demonstrering af god undervisning” (e.g. Loughran, 2006; Husu & Toom, 2016). Der er behov for at udvikle et videngrundlag (curriculum) for læreruddannelsen, der er relevant både for arbejdet som lærer som en teoretisk styret praksis (thinking practise) og som en handlekompetence i forhold til elevernes læring.

Undervisnings- og studieformer, uddannelsens fællesskaber og læreruddannerens kompetencer og funktion som rollemodel har betydning for den studerendes udbytte af studiet. De deltagelsesmuligheder, der er for den studerende, i undervisning og studier i institutionen og i praktikken, samt samarbejdet mellem disse, har betydning for den studerendes udbytte heraf. Den situerede praksis/det kontekstuelle læringsmiljø og ikke kun indholdet, der undervises i, men i høj grad også måden, der undervises på, har stor betydning for de kompetencer, den studerende har mulighed

---

<sup>14</sup> Uddrag af bidrag fra Henning Salling Olesen, bilag 10.

for at tilegne sig gennem studiet. Har den studerende eksempelvis mulighed for at både at tilegne sig viden om konflikthåndtering, øve og træne kompetencer til udøvelse heraf? Og til at reflektere over egen håndtering med henblik på fortsat udvikling?

Derfor skal måden, hvorpå uddannelsen tilrettelægges medreflektere de centrale kompetencer for fremtidens lærer. Det skal være undervisnings- og studieformer, som tilgodeser udviklingen af kompetencer som:

- Det kognitive domæne: kognitive processer, viden, kreativitet og har fokus på færdigheder som kritisk tænkning, at kunne argumentere og udvikle nyt/innovation
- Det intrapersonelle domæne: intellektuel åbenhed, etik og samvittighed og selvbeherskelse og har fokus på færdigheder som fleksibilitet, initiativ anerkendelsen af forskellighed og metakognition
- Det interpersonelle domæne: teamsamarbejde og samarbejde og ledelse og har fokus på færdigheder som samskabelse, kommunikation, konflikthåndtering og forhandling. (OECD, Guerrico, s. 226).

Fremtidens kompetencer er også kompetencer til at håndtere den digitale og teknologiske udvikling og til at kunne klare sig som borger og menneske i fremtidens samfund, hvor det digitale vil fylde stadigt mere. Den studerende må i alle fag lære at arbejde med digitale didaktiske design.

Konkret foreslår Taskforcen at:

- Alle fag og fagområder udvikles med henblik på at beskrive et repertoire af relevante arbejdsformer, der både forholder sig til fagets indhold og til de kompetencer, den lærerstuderende i fremtiden får brug for. For alle fag og fagområder skal det beskrives, hvordan de relevante kompetencer kan tilegnes, dvs. både forstå/vide og kunne/gøre
- Det betyder, at træningselementerne skal tydeliggøres, hvad enten det handler om øvelse i at udøve konflikthåndtering, forældresamtaler, tilrettelægge en lektion eller gennemføre en empirisk undersøgelse. Studieaktivitetsmodellen kan med fordel anvendes i dette arbejde, for at tydeliggøre den studerendes arbejde i de forskellige studierum.
- Alle fag og fagområder gentænkes med henblik på fremtidens digitale kompetencer.
- I forlængelse af at der indføres et undervisningsfag, 'Teknologiforståelse' i skolen, så indføres et tilsvarende fag i læreruddannelsen vedr. lærerfaglig teknologiforståelse.
- Lærerens grundfaglighed tilføjes et element, der vedrører digitale og nye undervisningsformer og teknologiforståelse.

#### 4.6 Udvikling af den studerendes holdninger, værdier og personlige dannelse

Taskforcen anbefaler, at udviklingen af, hvad man kan kalde den studerendes professionelle identitet eller professionelle person i højere grad end tilfældet er i dag, bliver en central del af læreruddannelsen. Det handler både om dannelse i forhold til værdier, holdninger, motivation og engagement OG om selvindsigt og udviklingen af stærke kompetencer til eksempelvis kommunikation, relationer og klasseledelse.

Læreren skal også med henvisning til Ludvigsen-udvalgets kompetenceområde 1) etisk vurderingsevne og 3) demokratisk kompetence udvikle egne holdninger og værdier, så de lever op til folkeskolens formålsparagraf. Kommende lærere skal kunne forholde sig kritisk undersøgende og udviklende til skolens praksis og være rammesættende for både elevernes læring og dannelse. Kompetencemålsorienteringen har i en periode mindsket fokus på skolens opgave i forhold til dannelse.

Som påpeget i bidrag fra Jens Rasmussen (bilag 12), er det i et fremtidsperspektiv vigtigt også at arbejde med udviklingen af den studerendes affektive/motivationelle kompetencer (self-efficacy) – herunder deres holdninger og værdier. Taskforcen har desuden i afsnit 4.2 påpeget vigtigheden af, at der også arbejdes målrettet i forhold til skolens formålsparagraf og dermed eksempelvis de demokratiske, humanistiske og kulturelle værdier, denne lægger vægt på, men også til formålsparagraffen for læreruddannelse og professionsbacheloruddannelse.

Med udgangspunkt i de fire kompetenceområder, som Ludvigsen-udvalget i Norge udpeger som centrale for fremtidens elever, kan der laves en parallel til de kompetencer, som fremtidens lærere skal have. I forhold til det 4. kompetenceområde: at kunne kommunikere, samarbejde og deltage, så bliver følgende centralt i videngrundlaget for lærerens professionelle identitet:

- Viden om og kompetencer til at kunne kommunikere klart, tydeligt og forståeligt. Der kræves en sammenhæng mellem den verbale og den non-verbale kommunikation således, at budskabet er troværdigt. Hvis der fx er stor forskel på det en lærer siger verbalt og udtrykker non-verbalt vil det skabe usikkerhed hos størstedelen af eleverne.
- Viden om og kompetencer til at kunne indgå i udviklende relationer med elever, forældre og kolleger. Det kræver viden om eksempelvis grupper, gruppedynamik, konflikthåndtering, men også stor indsigt i ens egen reaktionsmønstre og udvikling af empati og nærvær.
- Viden om og kompetencer til klasseledelse, der kræver, at man har haft mulighed for at arbejde med sig selv i pressede situationer, samt at man kan iagttage, analysere og forstå egne og andre reaktioner for på sigt at blive i stand til at forudsige udvikling i den komplicerede praksis, som undervisning i skolen er.

Taskforcen foreslår konkret at:

- Videngrundlaget for lærerens professionelle identitet beskrives og bliver en del af Lærerens Grundfaglighed samt en del af samarbejdet mellem undervisningsfag, Lærerens Grundfaglighed og praktik. Samtidigt med at videngrundlaget udvikles præciseres de professionelle kompetencer.
- Professionelle holdninger bliver igen en del af alle fag og fagområder, således at der fremover er en tredeling mellem viden, færdigheder og holdninger, som samlet set viser sig i den studerendes kompetencer. Derfor bør holdninger og værdier indarbejdes parallelt til videns- og færdighedsmål i en revision af kompetencemålene i læreruddannelsen.
- Videngrundlaget og holdninger reflekterer de tre formålsparagraffer, der har betydning for læreruddannelsen – og FN's 17 verdensmål tænkes med i de nye viden, færdigheds- og holdningsmål for fag og fagområder.

## 4.7 Livslang professionel udvikling

Taskforcen anbefaler, at den professionelle udvikling for en lærer ansues som livslang , selvom en lærer formelt er færdiguddannet efter fire års uddannelse og bestået eksamen.

Det at være en dygtig professionel lærer, kræver både viden og erfaringer. Viden i forhold til læring og undervisning udvikler sig hurtigt og til stadighed. Det er derfor vigtigt, at en lærerstuderende allerede i uddannelsen tilegner sig undersøgende og udviklende arbejdsformer, og at der i arbejdet som lærer følges op med et kontinuerligt blik på at kunne iagttage og udvikle egen praksis samt at kunne integrere ny forskning i egen undervisning.

Det handler altså både om undervisnings- og studieformer i grunduddannelsen, om særligt tilrettelagte forløb i forhold til overgangen fra uddannelse til profession og om et perspektiv på lærerarbejdet, der integrerer kontinuerlig professionel udvikling.

### 4.7.1. Inductionprogrammer for nyuddannede lærere

International forskning peger på, at kompetenceudviklingsforløb for lærere i de første år i professionen giver gode muligheder for at lære i og af praksis<sup>15</sup>. Adskillige reviews<sup>16</sup> af forskning om inductionprogrammer peger på, at 'induction' programmer har en positiv effekt på nyuddannede læreres professionelle, sociale og personlige udvikling (jf. European Commission Staff Working Document SEC (2010)).

Programmerne kan have betydning for undervisningens kvalitet ved at understøtte og kvalificere lærerens undervisning og indsigt i, hvordan børn lærer, og ordningerne kan facilitere nyuddannede læreres fortsatte professionelle udvikling (Wang & Odell, 2007). Kvaliteten af effekten synes dog at afhænge af ordningens varighed (Ingersoll & Strong, 2011) og af den sociale, kulturelle og organisatoriske kontekst, hvori inductionprogrammer er situeret (Wang et al., 2008).

Inductionprogrammet og herunder mentoring kan både være individuelt og gruppehenvendt, og det skal desuden være formaliseret, struktureret, rammesat, målfastsat, med klare rolle- og ansvarsfordelinger, ressourcemæssigt understøttet både organisatorisk og ledelsesmæssigt for at have den bedste effekt<sup>17</sup>.

Ifølge Wang et al. (2008) giver det endvidere gode muligheder for at lære af hinanden og udvikle egen undervisning, når nyuddannede lærere, med udgangspunkt i det de har lært i læreruddannelsen, samarbejder med andre nyuddannede lærere, der har samme udgangspunkt, visioner, normer og værdier for undervisning.

Ud over en mentorordning kan inductionprogrammer bestå i struktureret samarbejde med kolleger, fx fælles planlægning, deltagelse i forskellige former for netværkskonstellationer (ny og erfaren lærer sammen eller peers),

---

<sup>15</sup> Afsnittet er baseret på bidrag fra Lisbeth Kunde Frederiksen, bilag 4

<sup>16</sup> Greenfield, 2014; Guarino et al., 2006; Hobson et al., 2009; Wang, 2008; Schaefer et al., 2012; Shockley et al., 2013

<sup>17</sup> Britton et al., 2003; European Commission, 2010; Frederiksen, 2009; Heikkinen et al., 2012; Hobson et al., 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Shockley et al., 2013; Wang et al., 2008; Wong, 2004



undervisningsobservationer af erfarne læreres undervisning, observation af den nyuddannedes undervisning, ledelsesstøtte og assistance mv. Endvidere kan inductionprogrammer indeholde seminarer, kurser, workshops og teamundervisning<sup>18</sup>.

Forskningen anbefaler, at der blandt andet bliver udarbejdet temaer til mentoringen og herunder teoretiske input med henblik på at kunne analysere og udvikle praksis inden for et tema (Harrison et al., 2006). Undervisere i læreruddannelsen kan fungere som vigtige medspillere i inductionprogrammer og i brobygning mellem uddannelse og praksis.

#### 4.7.2 Karrieremuligheder og løbende professionel udvikling

Forskning viser, at de lærere, der når over de første 7 år i lærerjobbet, er en overset gruppe i undervisningsprofessionen (Fullan og Hargreaves, 2016). Efter otte år i jobbet føler lærerne sig mere etablerede, kompetente og selvsikre i jobbet. Det giver dem blandt andet overskud til og ønsker om ekstern forandring og villighed til at prøve nye ting. Undersøgelsen gengives i bogen "Professional kapital" (Fullan og Hargreaves 2012, på dansk i 2016).

Fullan og Hargreaves skriver, at hvis vi kan fastholde langt flere lærere i midten af karrieren (dvs. lærere der har undervist i mere end syv år), vil det øge skolernes professionelle kapital væsentligt. Det kan opnås alene ved at holde fast i lærerne indtil de begynder at yde deres bedste. Fullan og Hargreaves tilføjer, at man kan øge den professionelle kapital i skolen endnu mere ved at stille kvalitetsudvikling til rådighed for denne gruppe samt at øget kapacitet og kompetenceudvikling vil skabe en ny fremdrift i systemet som helhed (ibid.).

OECD's seneste undersøgelse af den danske læreruddannelse fra 2016 havde en række anbefalinger til den danske læreruddannelse (OECD Review of School Resources, Denmark 2016). Undersøgelsen anbefalede blandt andet at, der i Danmark arbejdes på at etablere karriereveje for lærere, idet ikke alle lærere i Danmark får tilstrækkelig støtte til at udvikle deres undervisning, eksempelvis i form af kompetenceudvikling.

OECD beskriver, at manglen på karrieremuligheder i Danmark er med til at udfordre lærerstabens udvikling, samt at det udfordrer det langsigtede fundament for karriereudvikling og innovation i folkeskolen. Manglen på karrieremuligheder begrænser skoleledernes mulighed for at give incitamenter til pædagogisk udvikling og læring, betyder at der er begrænsede redskaber til at tiltrække lærere til skolen, samt at det er vanskeligt at anerkende lærernes professionelle færdigheder og kompetencer og lærernes bidrag til skolens læringsmiljø.

Hvis flere lærere begynder at dyrke forskellige interesser og udvikle deres kompetencer i forhold til, hvad der er nødvendigt for at kunne påtage sig særlige opgaver, vil man kunne opnå et bedre match mellem elevernes behov og udnyttelsen af lærerne. Det vil samtidig bidrage til at forbedre motivationen og trivselen hos lærerne i folkeskolen (OECD Review of School Resources, Denmark 2016).

---

<sup>18</sup> Greenfield, 2014; Guarino et al. Daley, 2006; Hobson et al., 2009; Wang et al., 2008; Schaefer et al., 2012; Shockley et al., 2013; Britton et al., 2003

Taskforcen foreslår konkret at:

- Alle nyuddannede lærer tilbydes inductionprogrammer i form af systematisk tilrettelagte forløb, som alle nyuddannede lærere indgår i det første år af deres ansættelse som lærer.
- Deltagere i inductionforløbet indgår i peer-groups inden for deres undervisningsfag under ledelse af en underviser fra læreruddannelsen, og følger et specialiseringsmodul på læreruddannelsen målrettet nyuddannedes kompetencer. Samtidig understøtter den enkelte kommune og folkeskole de nyuddannede læreres udvikling aktivt gennem den nyuddannede lærers deltagelse i læringsteams, observation og feedback fra kolleger i skolen samt tildeling af en uddannet mentor i form af en ny kollega fra samme skole eller kommune.
- Kommunerne bør understøtte flere karrieremuligheder for lærere i forhold til særlige funktioner og udviklingsopgaver i skole og kommune med særligt fokus på lærere med syv års anciennitet eller mere.
- Vi skal synliggøre mulige karrierespor for nyuddannede lærere gennem en afdækning og beskrivelse af mulige karrierespor for lærere.
- Der udvikles undervisnings- og studieformer i grunduddannelsen rettet mod, at de lærerstuderende allerede i uddannelsen i højere grad tilegner sig undersøgende og udviklende arbejdsformer.
- Der arbejdes kontinuerligt med de praktiserende læreres kompetence til at iagttage og udvikle egen praksis samt at kunne integrere relevant forskning i egen undervisning.

#### 4.8 Læreruddannere som profession

Taskforcen anbefaler, at en læreruddanner skal have viden om de tre genstandsfelter og de tre institutionelle kontekster samt kompetencer i forhold til alle tre domæner, som beskrevet i matrixen nedenfor. I forhold til professionsdomænet har læreruddannerne oftest ikke en direkte adgang – en del læreruddannere kommer derfra, andre udfører forskning i relation hertil og alle læreruddannere har en kontakt i relation til de studerendes praktikforløb og i forskellige samarbejdsforløb med praksis.

En læreruddanner skal være en dygtig underviser af unge og voksne – og kunne være eksemplarisk i forhold til, hvordan man eksempelvis laver en undervisningsplan, sætter mål, giver feedback, har en holddialog etc. Det betyder ikke, at undervisningen på læreruddannelsen skal være som den i skolen, men at læreruddanneren er en dygtig didaktiker, der både teoretisk og i praksis kan reflektere over egen undervisning. En professionel læreruddanner kan eksempelvis analysere en video fra undervisning af elever i skolen både i et teoretisk og praktisk perspektiv. Samtidig skal en læreruddanner kunne udføre forskning, mestre håndværket at forske. Kompetencekravene til en læreruddanner er således ganske omfattende, og der er ikke en egentlig uddannelse i forhold til at blive læreruddanner, jf. Albrechtsen og Kvols (2016).

Det vil være relevant at udarbejde en egentlig læreruddannelsesdidaktik og at udarbejde kompetenceudviklingsforløb for læreruddannere med den enkelte læreruddanners erfaring og kompetencer som baggrund, aktuelle opgaver og nedenfor viste matrix som sigte.

Taskforcen tilslutter sig den rammesætning af en læreruddanners arbejde, der beskrives i bilag 6, hvor en læreruddanners arbejde udfolder sig i relation til tre videndomæner, hvortil der er knyttet særlige kompetencer, og som har en særlig kontekst – se nedstående matrix. En læreruddanner skal have viden om de tre genstandsfelter og de tre institutionelle kontekster – og kompetencer, der kan beskrives i forhold til henholdsvis profession og praksis, uddannelse og forskning. I forhold til professions- og praksisdomænet har læreruddannerne oftest ikke en direkte adgang – en del læreruddannere har dog erfaring fra praksis, andre udfører forskning i relation til praksis og alle læreruddannere har en kontakt i relation til de studerendes praktikforløb og i forskellige samarbejdsforløb med praksis.

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

**Figur 3.** Matrix over domæne-, viden- og kompetenceområder – samt disses institutionelle referenceramme.

Taskforcen foreslår konkret at:

- Der udarbejdes en egentlig læreruddannelsesdidaktik – der er allerede meget viden på området, men det laves en systematisk opsamling og efterfølgende en videreudvikling. Professionshøjskolerne går sammen om en fælles national satsning på dette område.
- Med udgangspunkt i en læreruddannelsesdidaktik identificeres og iværksættes formaliseret kompetenceudvikling for de eksisterende læreruddannere. De nationale faggrupper inddrages i udviklingen af disse kompetenceudviklingsforløb, der samtidig skal møde de forskellige behov, som gruppen af læreruddannere har.
- Lektorkvalificeringen ændres, så en underviser i læreruddannelsen fremover bliver lektor i læreruddannelse, efter- og videreuddannelse og forskningsudviklingsaktiviteter – og ikke som nu lektor i professionshøjskolesektoren som sådan.

## 5. Læreruddannelsen i dag – et øjebliksbillede af styrker og svagheder

Indledningsvist er det vigtigt at understrege, at LU13 på mange måder markerer et paradigmeskift i forhold til de seneste reformer karakteriseret ved:

- Professionsretning og kompetencemålsstyring: Læreruddannelsen blev kompetencemålsstyret, dvs. at fagene i læreruddannelsen mere eksplicit rettes mod den profession, dimittenderne skal ud at virke i. Det betød, at alle fag og faglige områder er eksplicit rettet mod kompetence til at undervise i folkeskolen. De tidligere linjefag blev erstattet af undervisningsfag, og det pædagogiske fagområde blev samlet under betegnelsen Pædagogik og lærerfaglighed som tydelige markeringer af den skærpede professionsretning. Som et led i en stærkere professionsretning fik praktikfaget som det eneste fag tre afsluttende prøver, hvoraf de to er eksterne.
- Modulisering: Med LU13 blev læreruddannelsen i Danmark moduliseret. Det betyder, at i stedet for længere sammenhængende forløb er fagene delt op i en række moduler. Det særlige ved læreruddannelsen er, at ud over at få godkendt/bestå de enkelte moduler skal de studerende også til en samlet prøve i fagene: Kompetencemålsprøverne.
- Adgangskrav til uddannelsen: Med LU13 blev der indført skærpede optagelseskrav således, at studerende i kvote 1 skal have 7 eller derover for at komme ind. I kvote 2 optages studerende på baggrund af en optagelsessamtale, hvor gennemsnittet fra den gymnasiale uddannelse spiller en mindre rolle. Derudover er der fortsat adgangskrav til undervisningsfagene, typisk gymnasialt B-niveau med minimum karakteren 2. Det skal dog nævnes, at der tidligere var krav om højere karakterniveau til de enkelte undervisningsfag.

Professionshøjskolerne fik forskningsret og -pligt i 2013. Sammen med et skærpet fokus på videngrundlaget for læreruddannelsen ekspliciteret i den politiske aftale bag LU13 har det betydet et stærkere fokus på videngrundlaget for læreruddannelsen, samt at flere undervisere er involveret i forsknings- og udviklingsprojekter.

Professionshøjskolesektoren besluttede i forbindelse med implementering af LU13 at nedsætte nationale faggrupper for alle fagområder i læreruddannelsen (bl.a. for at sikre videngrundlag og en fælles forståelse af læreruddannelsen). Grupperne er sammensat med faglige spidsbidragere med repræsentanter fra alle professionshøjskoler, og disse grupper har spillet en central rolle for udvikling af moduler til fagene, prøveformer, fagområdernes videngrundlag i form af litteraturoversigter for alle fag – og for kompetenceudvikling af undviserne ved professionshøjskolerne.

### 5.1 SWOT-analyse af Læreruddannelsen 2013

I forbindelse med det indledende arbejde i Taskforcen blev Læreruddannelsens Ledernetværk (LLN) bedt om at udarbejde en SWOT-analyse af Læreruddannelsen

2013 (LU13)<sup>19</sup>. Denne SWOT-analyse er senere blevet videreudviklet i Taskforce-regi, bl.a. efter workshops med undervisere og ledere, læreruddannelsens nationale faggrupper og møder med studerende, herunder UC Studenterråd og Lærerstuderendes Landskreds<sup>20</sup>. Dette arbejde er sket i løbende dialog med LLN og i sparring med aftagere og øvrige Taskforce-bidragydere. De forskellige interessenter har i mange henseender peget på de samme styrker og svagheder mv. Alligevel har de forskellige workshops og -møder ført til større indsigt. De forskellige gruppers perspektiver har løftet forskellige elementer frem, ikke mindst i forhold til prioritering og betoning af vigtighed.

Nedenfor følger en opsummering af de væsentligste elementer fra SWOT-analysen. Det betyder ikke, at de forskellige interessenter tillægger de enkelte forhold lige stor vægt, men overordnet er disse elementer, alle interessenter har identificeret som relevante og har givet samme fortegn (styrke, svaghed, mulighed, trussel). En væsentlig indsigt fra SWOT-analysen var desuden, at det undervejs i arbejdet blev klart, at der på sektorniveau og professionshøjskoleniveau er truffet mange valg omkring udfoldelsen af LU13, der principielt kan ændres, uden at dette fordrer ændringer på bekendtgørelsesniveau.

### 5.1.1 De vigtigste pointer fra SWOT-analysen

#### **Styrker i LU13**

- LU13 har generelt styrket uddannelsens sigte på professionen: Undervisningsfag har erstattet linjefag; almene lærerkompetencer er samlet i Lærerens Grundfaglighed; praktikken er styrket med afsluttende prøve; der er indført et særligt fokus på praksissamarbejde ud over praktikfaget; professionsbachelorprojektet er blevet koblet mere eksplicit til skolens opgaver, og endelig er kompetencemål grundlaget for alle fag og fagområder og det, de studerende bliver målt på ved fagenes afslutning.
- Alle studerende har specialpædagogik og dansk som andetsprog i deres uddannelse
- Modulisering giver bedre mulighed for meritgivning for dele af fag og for internationalisering (men har andre svagheder jf. nedenfor)
- Adgangskrav til uddannelsen og indførelse af optagelsessamtaler for studerende med under 7 i gennemsnit fra deres gymnasiale uddannelse sikrer dygtigere og mere dedikerede studerende
- Styring af uddannelsen gennem rammebekendtgørelse giver gode muligheder for lokale tilpasninger og profiler, herunder for tilbud om særlige specialiseringer (monofaglig, tværfaglig og tværprofessionel)

#### **Svagheder i LU13**

- Moduliseringen udfordrer sammenhæng og progression i uddannelsen, da studerende ikke læser modulerne i samme rækkefølge. Udfordringerne

---

<sup>19</sup> Nedenstående afsnit er baseret på LNN's SWOT-analyse af læreruddannelse, bilag 19

<sup>20</sup> Referater af de nævnte workshops vedr. SWOT-analyse af læreruddannelsen fremgår af bilag 20, 21, 22, 23

manifesterer sig forskelligt på små og store udbudssteder. Moduliseringen udfordrer relationen mellem underviser og studerende.

- De skriftlige modulprøver i dansk, engelsk, tysk, fransk og matematik er for omfattende.
- Der er flere prøver i samme fag (praktik), hvilket er unødvendigt – ressourcerne kunne anvendes bedre ved én prøve, som kunne lægges ude i praksis (hvilket ville være ressourcekrævende).
- Kompetencemål med mange videns- og færdighedsmål i fagene er omfattende og svære at efterleve, der er behov for en forenkling.
- Kompetencemålstyrede prøveformer er omkostningstunge.
- Området Lærerens Grundfaglighed fremstår ikke som et sammenhængende fagområde. Det er en kunstig samling af meget forskellige fagområder (KLM, dansk som andetsprog, pædagogik, specialpædagogik).
- Fagområdet "Pædagogik og lærerfaglighed" er blevet svækket – fokus på undervisningskompetence er sket på bekostning af et fagligt fundament i især pædagogisk teori.
- Der er en bekymring for det fagfaglige niveau i undervisningsfagene, dels betyder kravet om, at de studerende normalt har 3 undervisningsfag en ECTS-reduktion i fagenes omfang, dels er indgangsniveauet til en række fag sænket (et karakterkrav om 7 er reduceret til 2), og dels betyder det øgede fokus på professionen et mindre fokus på de studerendes eget faglige fundament i fagene.
- Bortfald af linjefag i specialpædagogik og dansk som andetsprog betyder, at det er vanskeligt at uddanne dimittender med specialviden inden for de to områder.
- LU13 er ressourcekrævende (mange fag og mange fagområder og temaer). Det er vanskeligt at udfolde alle potentialer inden for taxameterrammen.

### **Muligheder**

LU13 rummer en række muligheder, som endnu ikke er udforsket og udviklet (uddannelsen er først fuldt implementeret nu). Den omfattende justering af hele grundlaget for uddannelsen har taget tid og kræfter at implementere, og det er først nu, de enkelte professionshøjskoler for alvor er i gang med at udvikle deres egne profiler og toninger og udforske mulighederne, fx:

- Udvikling af lokalt tilpassede specialiseringer
- Integration af temaerne fra forligsteksten (innovation, digitalisering, inklusion, internationalisering)
- Nye modeller for praktik og praksissamarbejde
- Videre udvikling af mere praksisnære kompetencemålsprøver
- Modeller for udvikling af tværprofessionelle kompetencer
- Udvidet samarbejde med universiteter og andre uddannelsesinstitutioner
- Udvikling af talentforløb

## Trusler

Den største trussel mod læreruddannelsen er reformhastigheden. De hyppige bekendtgørelsesændringer betyder, at det er svært at bygge videre på indhøstede erfaringer og at videreudvikle på det, der fungerer godt. Dertil kommer, at:

- De økonomiske rammer for at drive uddannelse begrænses år for år
- Der er begrænsede midler til praksisnær og anvendelsesorienteret forskning, som er en vigtig forudsætning for en videnbaseret uddannelse.

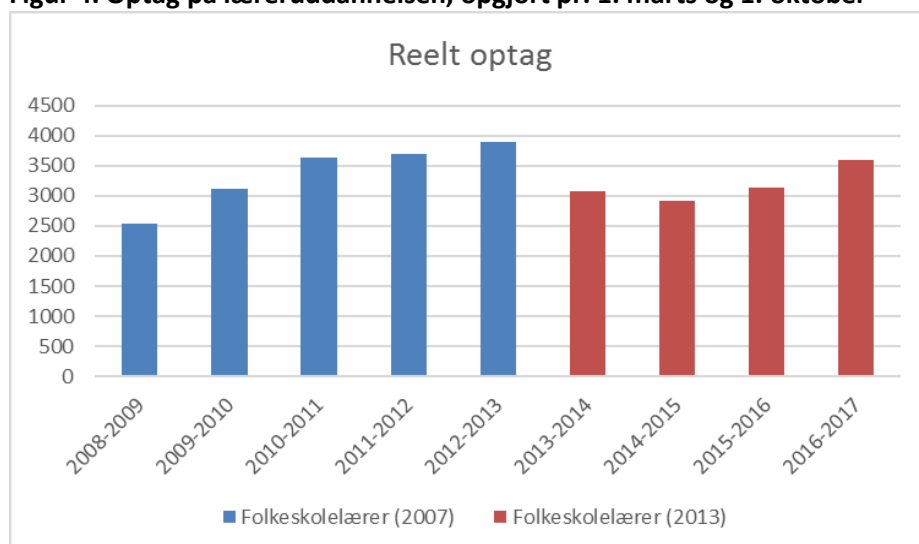
SWOT-analysen giver et overblik over LU13, som de væsentligste aktører i dagligdagen oplever uddannelsen. Det er desuden relevant at supplere med aktuelle data om uddannelsen.

## 5.2 Data om læreruddannelsen

Nedenstående afsnit giver en status på læreruddannelsens løbende optag og frafald mv. de seneste år.

### 5.2.1 Optag

**Figur 4. Optag på læreruddannelsen, opgjort pr. 1. marts og 1. oktober**

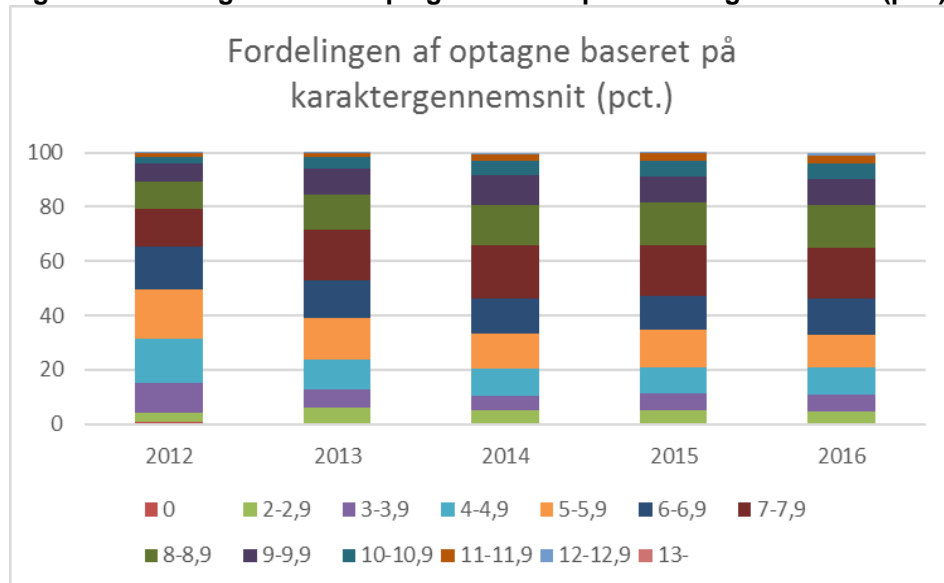


Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet

Optaget på læreruddannelsen faldt umiddelbart fra 3.900 i 2012 til 3.100 i 2013 med indførelsen af den nye læreruddannelse i 2013. Men herefter er optaget steget løbende, og i 2016 var optaget oppe på ca. 3.600. Med optaget i 2017 ser det foreløbigt ud til, at niveauet for optaget har stabiliseret sig. De endelige tal for 2017 afventer dog efterårsoptaget.

## 5.2.2 Gennemsnit i karakteroptag

**Figur 5. Fordelingen af KOT-optagne baseret på karaktergennemsnit (pct.)**



Kilde: Den Koordinerede Tilmelding

Karaktergennemsnittet hos de studerende, der optages på læreruddannelsen, er steget siden 2013. Andelen af studerende med 7-7,9 samt 8-8,9 steg frem til 2014, mens andelen af studerende med karaktergennemsnit under 5,9 faldt i samme periode. Herefter har udviklingen været stabil, dog med en langsomt stigende andel af studerende med en karakter over syv.

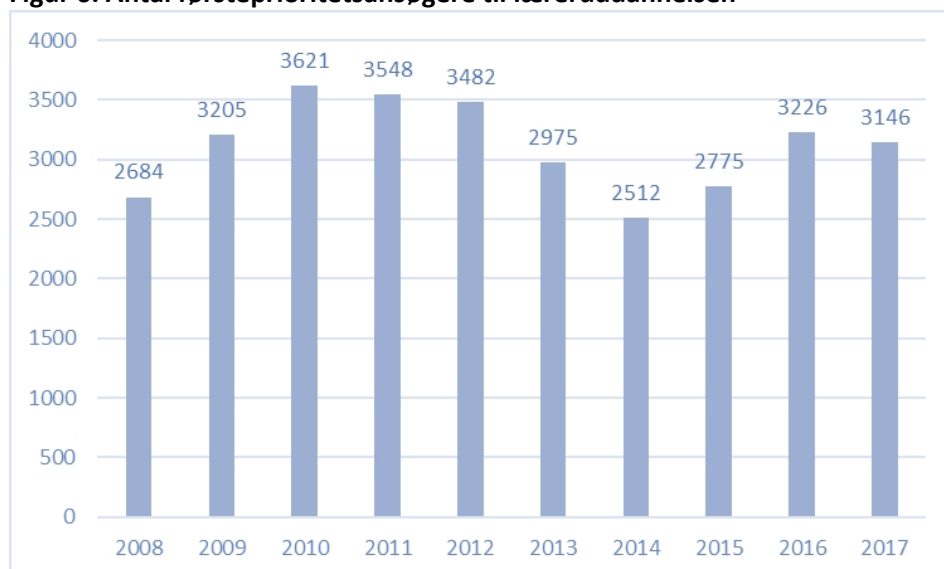
Med Læreruddannelsen 2013 blev indført en fast optagelseskvotient på læreruddannelsen på 7,0. Ansøgere, der ikke opfylder karakterkravet, kommer til en obligatorisk optagelsessamtale på læreruddannelsen. Det er ligeledes et adgangskrav for at søge ind på de enkelte undervisningsfag, at man har bestået faget, dvs. minimum har karakteren 02 i faget og har faget på det niveau, der kræves, fx på A-niveau i dansk, B-niveau i matematik mv.

Adgangskrav til uddannelsen og indførelse af optagelsessamtaler for studerende med under 7 i gennemsnit fra deres gymnasiale uddannelse har betydet, at det generelt er blevet sværere at blive optaget på læreruddannelsen, og at det afspejles af et øget karaktergennemsnit blandt de studerende, der optages på læreruddannelsen.



### 5.2.3 Søgning til læreruddannelsen på 1. prioritet

**Figur 6. Antal førsteprioritetsansøgere til læreruddannelsen**



Kilde: Den Koordinerede Tilmelding

Antallet af første prioritetsansøgere til læreruddannelsen faldt med indførelsen af Læreruddannelsen 2013. Dette er et mønster der generelt ses ligeledes ved ændringen af læreruddannelsen i 2007. Læreruddannelsens popularitet er dog steget i de følgende år 2015 og 2016. Dog er søgningen i 2017 stabiliseret med en mindre reduktion i søgningen fra 2016 til 2017. Søgningen er således fortsat under niveauet fra 2010-12, dvs. før indførelsen af LU13.

### 5.2.4 Frafald

Adgangskravene med LU-13 havde blandt andet til formål at bidrage til at reducere frafaldet på uddannelsen. Der vil være et stort potentiale i fortsat at reducere frafaldet på læreruddannelsen på uddannelsens første år samt på den samlede uddannelse.

**Tabel 1. Frafald på første studieår samt tilgang til læreruddannelsen 2012-16, procent.**

2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
15,5 %	17,7 %	17,6 %	17,0 %	16,2 %	15,2 %	17,8 %	15,3 %	15,0 %	16,0 %

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriets beregninger baseret på Danmarks Statistiks elevregister.

Frafaldet på uddannelsens første år faldt fra 17,8 procent i 2013 til 15,3 procent i 2014. Frafaldet er dog ikke reduceret yderligere siden. Frafaldet på læreruddannelsens første år ligger på niveau med det generelle gennemsnit for frafaldet på de videregående uddannelser og under gennemsnittet for akademiske bacheloruddannelser.

**Tabel 2. Afbrudsprocent på læreruddannelsen, procent**

2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
39 %	41 %	39 %	35 %	35 %	35 %	36 %	36 %	38 %	37 %	36 %

Kilde: KL, 2016, Rekrutteringssituationen på læreruddannelsen

Frafaldet for alle studerende, dvs. afbrudsprocenten på læreruddannelsen, har ligget mellem 35 og 41 procent, dog med en faldende tendens henover den tiårige periode fra 2004-14. Desværre har vi ikke data for det samlede frafald på læreruddannelsen for de seneste år.

Årsager til frafald og mulige tiltag for fastholdelse i læreruddannelsen er generelt godt belyst (EVA 2013, EVA 2014, EVA 2017, Karnøe 2017 m.fl.). EVA lavede i 2013 en undersøgelse af frafald på læreruddannelsen, som viste, at de væsentligste årsager til frafald på læreruddannelsen (både for studerende der faldt fra tidligt og sent) var, at de ikke fandt det faglige indhold vedkommende, ikke var motiverede nok til at studere, ikke befandt sig godt i gruppearbejdet eller var i en eller flere dårlige studiegrupper. For de studerende, der faldt fra inden for et halvt år, havde det desuden stor betydning, at de aldrig blev en del af deres hold, og at de fandt introforløbet utilfredsstillende.

EVA har i 2017 lavet en undersøgelse af studiestartens betydning for de studerendes frafald. Undersøgelsen viser, at lange studiestartsforløb bidrager til at mindske frafaldet, samt at et stærkt socialt aspekt i studiestarten hænger sammen med mindre frafald, både i forbindelse med formelle og uformelle aktiviteter under studiestarten.

Opsummerende viser de nævnte undersøgelser bl.a., at det er væsentligt, at læreruddannelsen hele tiden arbejder med at engagere og motivere de studerendes læring og udvikling gennem forskellige deltagelsesformer, der understøtter alle studerendes deltagelsesmuligheder i undervisningen. Fastholdelse af studerende i læreruddannelsen kan således styrkes gennem kvalitet i undervisningen, mulighed for øvelser og træning i forhold til praksis, samt understøttelse af de studerendes personlige udvikling gennem uddannelsen i forhold til at kunne agere i praksis.

### **Studieintensitet**

Rambølls kortlægning af de lærerstuderendes kompetencer viste, at det for mange studerende opleves som et væsentligt chok, når de kommer ud i virkeligheden på skolerne. I en hektisk og presset hverdag er der ikke tid og overskud til pædagogiske overvejelser, udvikling og sparring, som mange unge lærere ellers lægger vægt på<sup>21</sup>.

Rambølls kortlægning, men også undersøgelser af de studerendes arbejdsindsats, eksempelvis studiemiljøundersøgelser, viser, at selvom læreruddannelsen er på rette vej, så kan der stilles større krav til de studerende på studiet, både i form af intensitet, fagligt niveau og modenhed. Ovenstående kortlægning har ligeledes vist, at der er behov for at øge studieintensiteten for studerende på læreruddannelsen. Taskforcen vurderer på den baggrund at læreruddannelsen både ved studiestart og undervejs i

<sup>21</sup> Afsnittet er baseret på Kortlægning af lærerstuderendes kompetencer, Rambøll, bilag 7

uddannelsen skal understøtte de studerendes aktive deltagelse i undervisningen, bl.a. gennem undervisningsformer, understøttelse af studiegrupperes aktiviteter, samt etablering af faglige og sociale læringsfællesskaber blandt de studerende.

Læreruddannelserne tilbyder i dag introforløb for nye studerende, etablerer mentorforløb for studerende mellem de forskellige årgange og tilbyder forskellige studiestøttende aktiviteter, der ligeledes ligger grundlaget for en høj studieintensitet tidligt i læreruddannelsen. Der er behov for, hvis muligt, at formalisere disse aktiviteter yderligere, så alle studerende oplever en tæt integration til studiet ved studiestart og undervejs i studieforløbet.

### 5.3 Første indtryk af kompetencer for lærerstuderende på LU13

Taskforcen har bedt Rambøll gennemføre en undersøgelse af, hvilke udfordringer, behov og forventninger de lærerstuderende, praktikkoordinatorer og aftagere oplever i samspillet mellem læreruddannelsen (LU13) og fremtidens folkeskole. Undersøgelsen er en første temperaturmåling af, hvorvidt den ny læreruddannelse - i tråd med uddannelsens mål – er fagligt stærk, attraktiv og giver de studerende kompetencer, der matcher behovene i fremtidens folkeskole.

Undersøgelsen er en eksplorativ, kvalitativ kortlægning og blev tilrettelagt med tre hovedtemaer:

1. Forventninger til fremtidens folkeskole
2. Hvordan de lærerstuderende er klædt på til fremtidens folkeskole
3. Forventninger til fremtidige karrieremuligheder

Indledningsvist skal der tages to forbehold: for det første er der tale om et begrænset antal respondenter (3 aftagere, 13 studerende i fokusgruppeinterview, 5 i telefoninterview og 16-19 praktikkoordinatorer). For det andet er undersøgelsen gennemført foråret 2017, dvs. endnu inden den første årgang af studerende er færdiguddannede efter LU13. Vurderingerne bygger altså på de studerendes praktikophold og anden praksistilknytning undervejs i studiet. Derfor har Taskforcen valgt overvejende at lægge vægten på de kompetencer, respondenterne ser som vigtige hos fremtidens lærere<sup>22</sup>.

#### 5.3.1 Hovedkonklusioner

På baggrund af de gennemførte interviews kan der udledes en række hovedkonklusioner i relation til de lærerstuderendes kompetencer, der er gået igen på tværs af de tre respondentgrupper. Det er således pointer, der er blevet fremhævet af alle respondentgrupper, og som er gået igen i alle interviews.

Overordnet peger de interviewede lærerstuderende, praktikkoordinatorer og aftagereksperter på, at de lærerstuderende er godt rustet til en række af de elementer, der vil være behov for i fremtidens folkeskole. Gode samarbejdskompetencer både inden for egen faglighed og i tværfagligt samarbejde med fx pædagoger fremhæves på tværs af respondentgrupperne som et element, hvor de lærerstuderende i sammenligning med erfarne lærere er godt rustet. Dette blandt andet i kraft af velfungerende studiegrupper på læreruddannelserne, der opleves som

---

<sup>22</sup> Nedenstående er baseret på de overordnede konklusioner fra Rambølls notat, bilag 7

positive og velegnede til at ruste de lærerstuderende til det store fokus på samarbejde i fremtidens folkeskole. Derudover fremhæves det af alle tre respondentgrupper, at mange lærerstuderende er gode til at håndtere konstante forandringer og en dynamisk hverdag, hvilket der kræves af fremtidens lærere.

Det er også oplevelsen hos alle respondentgrupper, at de lærerstuderende generelt er stærke fagfagligt. De har styr på deres undervisningsfag og mange har en stor fagfaglig interesse. Dette kan dog være i en grad, hvor det er på bekostning af didaktiske kompetencer, og det opleves, at nogle af de studerende i højere grad interesserer sig for det fagfaglige end for lærerfaglighed, didaktik og grundfaglige elementer.

Med hensyn til udfordringer er den primære konklusion, at der i relation til arbejdsintensitet, krav og forventninger til modenhed opleves en stor forskel på uddannelsen og virkeligheden på skolerne. Dette fremhæves af alle respondentgrupper og er et budskab, der er gået igen i alle interviews. Der efterspørges derfor flere krav og mere intens læring på læreruddannelserne.

I forlængelse heraf fremhæves det ligeledes på tværs af respondentgrupperne, at der er for mange lærerstuderende, der ikke udviser tilstrækkeligt engagement. Derfor efterspørges der fra alle respondentgrupper en mere ambitiøs rekrutteringsproces, hvor der eksempelvis foretages optagelsessamtaler med alle ansøgere. Det understreges, at der med højere krav ikke menes højere karakterkrav til optag. En pointe, alle respondentgrupper har gjort sig umage med at understrege, er netop at man skal sikre sig, at optagede lærerstuderende har evne og vilje til at tilegne sig og udvikle lærerfaglige forudsætninger og kompetencer, såsom relationskompetencer, didaktiske kompetencer og kommunikative egenskaber. Der er en oplevelse af, at vægt på karakterkrav kan give et u hensigtsmæssigt fokus på teoretiske eller fagfaglige kompetencer.

Videre er der en oplevelse af, at uddannelserne kan have lidt for lang distance til praksis og for stort fokus på teoretiske elementer, såsom opgaver, der skal leve op til akademiske standarder og praktikopgaver, der har fokus på teori i stedet for praktikopholdet. Derfor pointeres det af respondenterne, at det er afgørende med et kontinuerligt fokus på at finde en balance mellem praksisnære og akademiske læringsformer, ligesom det er vigtigt, at der fokuseres på at udvikle de studerendes grundfaglige kompetencer fx i relation til klasserumsledelse, kommunikation, konflikthåndtering og pædagogik.

Endelig bliver det fremhævet af de interviewede studerende, koordinatore og afdagere, at folkeskolen af mange lærerstuderende ikke opleves som en særligt attraktiv karrierevej. Mange lærerstuderende ønsker at bruge læreruddannelsen som adgangsgivende til umiddelbar videreuddannelse, ligesom en del lærere ser privat- eller friskoler som mere attraktive arbejdspladser end folkeskolen.

#### 5.4 Opsamling af pointer

SWOT-analysen peger på, at det generelt går godt med at implementere LU13. Mange af de politiske intentioner med reformen er på vej til at blive indfriet:

- De studerendes karaktergennemsnit ved optag er steget. Alligevel vurderer respondenterne i Rambøll-undersøgelsen, at der kan være behov for yderligere opstramning på optagelseskravene til læreruddannelsen, herunder evt. optagelsessamtaler med alle potentielle lærerstuderende, hvor såvel kvalifikationer som engagement afdækkes.
- Frafaldet viser en faldende tendens, om end der fortsat er behov for at gå et stykke vej for at reducere frafaldet.
- Samarbejdet med praksis er styrket, både det kontinuerlige samarbejde i modulerne og samarbejdet om praktikken. Det understreges i Rambølls kortlægning, at der fortsat skal være fokus på et meningsfuldt samspil – og balance – mellem teori og praksis.
- Der er lidt forskellige vurderinger af det faglige niveau. Underviserne på læreruddannelsen er bekymrede for, at det faglige niveau er faldende, mens respondenterne i undersøgelsen fremhæver, at den faglige indholdsviden evt. prioriteres for højt på bekostning af fag- og almen didaktik.
- De studerende i Rambølls kortlægning giver udtryk for, at der kan stilles større krav til de lærerstuderende – også for at sikre, at studieintensiteten har et niveau, der bedre understøtter overgangen til det første, krævende lærerjob.
- De studerende på LU13 vurderes i Rambølls kortlægning at være i besiddelse af gode samarbejdskompetencer – også på tværs af professioner. Derudover vurderes de studerende gode til at håndtere en omskiftelig hverdag i en skole præget af markante forandringer.
- Ydermere afdækker undersøgelsen, at der er behov for, at flere lærerstuderende ser folkeskolen som et attraktivt karrierevalg.

I det følgende afsnit opsummeres, hvordan SWOT-analyse og data får betydning for anbefalinger i forhold til justeringer af Læreruddannelsen fra 2013 (LU13).

Konkrete anbefalinger til en justering af bekendtgørelsen for LU13:

- På baggrund af de afholdte workshops, kan det konkluderes, at området Lærers Grundfaglighed ikke fremstår som et sammenhængende fagområde. Det er en kunstig samling af meget forskellige fagområder pædagogik og lærerfaglighed, kristendom, livsoplysning og medborgerskab, dansk som andetsprog og specialpædagogik. I forlængelse heraf vurderes det ligeledes at fagområdet vedr. pædagogik og lærerfaglighed er blevet svækket. Lærers Grundfaglighed justeres i henhold til afsnit 4.2.
- Undervisningsfagene justeres i henhold til afsnit 4.2 med henblik på at skærpe både den faglige og fagdidaktiske/almendidaktiske profil. I forlængelse af resultaterne af evalueringen af kompetencemålstyringen har ovennævnte workshops ligeledes vist, at kompetencemålenes mange videns- og færdighedsmål i fagene er omfattende og svære at efterleve. Der er derfor behov for en forenkling af videns- og færdighedsmålene. Antallet af videns- og færdighedsmål genovervejes og justeres. Det er nærmere indholdet og bredden i målene end selve antallet.
- Dansk som Andetsprog bør indføres som undervisningsfag og samtidigt bevares som et fagområde i Lærers Grundfaglighed. Dansk som andetsprog er et fag i folkeskolen med egne Fælles Mål, og det bør derfor også være et undervisningsfag i læreruddannelsen. Folkeskolerne har behov for lærere med kompetence i 'basisundervisning i dansk som andetsprog' eller 'supplerende undervisning i dansk som andetsprog', som begge er en del af folkeskolens fagrække med egne Fælles

Mål, og som henvender sig til enten nyankomne tosprogede elever eller andre tosprogede elever, som ikke har tilstrækkeligt stærke dansksproglige kompetencer til at få et tilfredsstillende udbytte af skolens undervisning.

- Kompetencemålstyrede prøveformer er omkostningstunge. Der er behov for mere udvikling af praksisnære kompetencemålsprøver.
- Det er ikke nødvendigt med tre prøver i praktikken. Antallet af prøver i faget praktik reduceres til en afsluttende kompetencemålsprøve, der til gengæld afholdes på skolen med inddragelse af den studerendes ageren i en klasse
- Det tværprofessionelle samarbejde skrives ind i bekendtgørelsen.
- Taskforcens workshops har desuden vist, at de skriftlige modulafslutningsprøver i dansk, engelsk, tysk, fransk og matematik er for omfattende. Kravet om en skriftlig modulprøve i fagene dansk, engelsk, tysk, fransk og matematik ophæves – der indføres til gengæld to karakterer i kompetencemålsprøven for fagene: en skriftlig og en mundtlig.

Taskforcens workshops har ligeledes vist en række muligheder for fortsat udvikling inden for rammerne af den nuværende læreruddannelse og sektorens egne handlemuligheder, herunder:

- Prøveformerne udvikles fortsat, så det reelt bliver muligt at vurdere den studerendes kompetencer i at undervise.
- Størrelserne på modulerne følger bekendtgørelsen.
- Kravet om nationalt beskrevne moduler ophæves. Der udarbejdes forslag fra de nationale faggrupper, men det bliver frivilligt at følge disse.
- Det foreslås, at de enkelte professionshøjskoler i højere grad tænker en progression ind i uddannelsen.
- De enkelte professionshøjskoler er i gang, men kan også fremadrettet i højere grad, udvikle deres egne profiler og toninger og udforske mulighederne for udvikling af lokalt tilpassede specialiseringer.
- Yderligere integration af temaerne innovation, digitalisering, inklusion, internationalisering mv. i undervisningsfagene og uddannelsen generelt
- Udvikling af flere modeller for praktik og praksissamarbejde i uddannelsen og i forbindelse med udvikling af hensigtsmæssige modeller for og videre forsøg med øvelsesskoler
- Modeller for udvikling af tværprofessionelle kompetencer
- Udvidet samarbejde med universiteter og andre uddannelsesinstitutioner.

## 6. Bilag fra involverede eksperter og bidragsydere

### 6.1 Bilagsoversigt

Bilag 1. Mødeoversigt for Taskforcen

Bilag 2. FN's verdensmål

Bilag 3. Internationale tendenser i udviklingen af læreruddannelse *af Thomas R. S. Albrechtsen og Anja Madsen Kvols*

Bilag 4. Induction i dansk læreruddannelsesregi *af Lisbeth Lunde Frederiksen*

Bilag 5. Læreruddannere som profession

Bilag 6. Kompetencedomæner hos undervisere på læreruddannelsen

Bilag 7. Kortlægning af de lærerstuderendes kompetencer – første årgange på LU13, Rambøll Management Consulting

Bilag 8. Uddannelse for fremtiden. Uddrag af forstå fremtiden, 2. udgave, *af Jannick B. Pedersen og Anders Hvid*

Bilag 9. Bidrag til Danske Professionshøjskolars analyse af behovene i fremtidens læreruddannelse *af Chantal Pohl Nielsen*

Bilag 10. Lærerhvervet som profession og læreruddannelsen *af Henning Salling Olesen*

Bilag 11. Personen inden for det pædagogiske område *af Martin Bayer*

Bilag 12. Fremtidens lærerfaglighed – den gode lærer *af Jens Rasmussen*

Bilag 13. Expert commentary for the teacher education reform in Denmark *af Auli Toom*

Bilag 14. Teori-praksis forholdet i læreruddannelsen kan forbedres *af Per Fibæk Laursen*

Bilag 15. Bilag til taskforcen omkring LU13 *af Alexander von Oettingen*

Bilag 16. Læreruddannelse i Norge, præsentation *ved Kristin Barstad*

Bilag 17. Præsentation for Taskforcen *ved Lotte Hedegaard*

Bilag 18. Notat om progression, sammenhæng og mening i læreruddannelsen set fra et mobbefagligt perspektiv *af Helle Rabøl Hansen*

Bilag 19. SWOT-analyse af læreruddannelsen foretaget af Læreruddannelsens Ledernetværk (LNN)

Bilag 20. Workshop vedr. SWOT med undervisere og ledere fra læreruddannelsen

Bilag 21. Workshop vedr. SWOT med Lærerstuderendes Landskreds, referat

Bilag 22. Workshop vedr. SWOT med repræsentanter for UC Studenterrådet, referat

Bilag 23. Input fra de nationale faggrupper til SWOT-analyse

Bilag 24. Kontekst og rammer for LU13

Bilag 25. Kommissorium for Taskforcen

Alle bilag er vedlagt i pdf.

## 7. Litteraturliste

Norges Offentlige Utredninger 2015:8 (2015), Fremtidens skole – fornyelse af fag og kompetenser, Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015, Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning, Oslo

Albrechtsen, T. R. S., & Kvols, A. M. (2016). Læreruddanneres professionelle læring: et litteraturreview Tilgået jan. 01, 2016

Berthelsen, Ulf Dalvad (2017), *21<sup>st</sup> Century Skills Om det 21. århundredes kompetencer – fra arbejdsmarkedspolitik til allemandseje*, literacy.dk, Nationalt videncenter for Læsning, Samfundslitteratur

Elf, Nikolaj & Koed, Kasper (2017), *To kommentarer til Ulf Dalvad Bertelsen, 21st Century Skills*, literacy.dk, Nationalt videncenter for Læsning, Samfundslitteratur

Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) Ekspertgruppa om lærerrollen Om lærerrollen Et kunnskapsgrundlag, Fagbokforlaget

EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2017) *Studiestartens betydning for frafald på de videregående uddannelser*, EVA – Danmarks Evalueringsinstitut

EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2013) *Frafald på læreruddannelsen. En undersøgelse af årsager til frafald*, EVA – Danmarks Evalueringsinstitut for Uddannelsesministeriet

EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2010), *Profilbeskrivelse af lærerstuderende anno 2009*, EVA – Danmarks Evalueringsinstitut for Uddannelsesministeriet

Følgegruppen for ny læreruddannelse (2012) *Deregulering og internationalisering – evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006*, Styrelsen for Videregående Uddannelser og Uddannelsesstøtte for Følgegruppen for ny læreruddannelse

Gomendio, M. (2017) *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*, International Summit of the teaching profession, OECD Publishing, Paris

Guerriero, S. (Ed.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the changing Nature of the Teaching Profession*, Centre for Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris

Hargreaves A. & Fullan M. (2016) *Professionel kapital: En forandring af undervisningen på alle skoler*. Dafolo, Frederikshavn

Karnøe, Jonatan Kolding (2017) *Hvorfor bl'r du? - En undersøgelse af fastholdelse på læreruddannelsen*, Unge Pædagoger Nr.2-2017



Krøner, Markus (2017) *Frafald og fastholdelse på de danske læreruddannelser*, Unge Pædagoger Nr.2-2017

Krogh, L. B., & Kvols, A. M. (2016). *Forskningsbaseret læreruddannelse: Hvad siger litteraturen?* I M. Molbæk, & B. S. Rasmussen (red.), Projekt 5.41 VIA Undervisning og læring: Udvikling af forskningsbaseret læreruddannelsesdidaktik – forskningsafdækning og litteraturreview. Læreruddannelsen, VIA University College.

Kunnskapsdepartementet (2014), *Strategi Lærertiløftet – På lag for kunnskapsskolen*, Kunnskapsdepartementet, Norge

OECD (2017). *Education 2030: The future we want*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/education-2030.htm>

OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris.

Paulsen, Susan (2017) Udsatte unge føler sig klemt af præstationspres, Socialrådgiveren 30. mar. 2017 p. 18-20

Rambøll (2017), *Litteraturstudium: Hvordan styrkes lærernes engagement og professionelle ansvar?*, Rambøll Management Consulting for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Undervisningsministeriet

Undervisningsministeriet (2017), 12 pejlemærker for god undervisning, Retrieved from <https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/udd/folke/2017/jan/170201%2012%20pejlemarker%20for%20god%20undervisning>

Rigsrevisionen (2016) *Rigsrevisionens beretning om undervisningen på professionshøjskolerne afgivet til Folketinget med Statsrevisorernes bemærkninger*, Statsrevisorerne, Rigsrevisionen

Styrelsen for IT og Læring (2016) *Notat om den nationale trivselsmåling i folkeskolen 2016*, Styrelsen for IT og Læring, Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling,

Styrelsen for IT og Læring (2017) *Notat: Trivsel hos eleverne i folkeskolen 2017*, Styrelsen for IT og Læring, Undervisningsministeriet

Styrelsen for Videregående Uddannelser (2016) *Evaluering af optagelsessamtaler i læreruddannelsen – Optaget 2015*, Styrelsen for Videregående Uddannelser

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2016) *Evaluering af kompetencemålsstyring af læreruddannelsen*, Udarbejdet af Teknologisk Institut på vegne af Styrelsen for Videregående Uddannelser, 2. udgave – revideret d. 7. juni 2016, Uddannelses- og Forskningsministeriet