

Udvikling af kompetencemålsprøverne i LU13

LLN PROJEKT 5

PETER HOUGAARD MADSEN (VIA) - NIELS JOHNSEN (UCC) - KNUD ERIK CHRISTENSEN (UCL)

Indhold

Indledning	3
Arbejdsgruppe	3
Kommissorium.....	3
Rapportens opbygning.....	3
Forslag til modeller for prøveforsøg	4
Modelforslag 1: Undervisningsportfolio	6
Modelforslag 2: Videoanalyse	8
Modelforslag 3: Projektprøve.....	10
Modelforslag 4: Procesprøve	12
Modelforslag 5: Læremiddelprøve	13
Modelforslag 6: Performanceprøve (prøve i pædagogisk dramaturgi)	14
Arbejdsgruppens anbefalinger	15
Anbefaling 1: Kompetencemålspektivet for læreruddannelsen.....	15
Anbefaling 2: Prøvens status som uddannelseselement	20
Anbefaling 3: Gruppeprøver.....	24
Anbefaling 4: Interdisciplinære prøver	25
Bilag 1: Analyse af de eksisterende prøveformer i LU13	29
Analyse kategorier	29
Begrænsninger i analysemetoden	30
Kortlægningens overordnede analyseresultater	30
Bemærkninger til det enkelte uddannelsesfag	30
Appendiks A: Oversigt over mål	36
Appendiks B: Oversigt over de eksisterende prøveformer	37
Bilag 2: Om inspiration fra andre lande og institutioner	41
Søgning af inspiration	41
Institutioner og kontakter	41
Særligt om læreruddannelse og prøveformer i Skotland og Holland	42
Arbejdsgruppens konklusion	44
Referencer.....	45

Indledning

Denne rapport er et resultat af ovennævnte arbejdsgruppes undersøgelser og drøftelser om læreruddannelsens prøver i en periode fra april 2016 til juni 2017. Arbejdsgruppen er nedsat af LLN og har arbejdet under titlen: "LLN Projekt 5 – Udvikling af kompetencemålsprøverne i LU13".

Arbejdsgruppe

Arbejdsgruppen er sammensat af følgende kolleger:

- Peter Hougaard Madsen, underviser i LG og koordinator for KiU (VIA)
- Niels Johnsen, underviser i matematik (UCC)
- Knud Erik Christensen, underviser i billedkunst (UCL) – indtrådt i gruppen i december 2016.
- Rikke Juul Hornbøll, praktikleder (Metropol) – udtrådt af gruppen i september 2016.

Trods arbejdsgruppens beskedne størrelse har arbejdsprocessen båret præg af de forhold, der i almindelighed gælder for uddannelsesarbejde i disse år: At arbejde med komplekse opgaver i en relativt snæver ramme og med logistiske udfordringer undervejs. Ikke desto mindre har det haft positiv betydning, at arbejdsgruppen har været sammensat med god faglig og geografisk bredde og spredning.

Kommissorium

Arbejdsgruppen er nedsat med det formål at komme med forslag til nye prøveformer, der tager afsæt i kompetenceområder og kompetencemål i LU13.

LLN ønskede, at gruppen leverer

- Oversigt over prøveformer i eksisterende model (set fra et kompetencemålsperspektiv).
- Ideer fra udlandet/andre uddannelser.
- Konkrete forslag til nye prøveformer.

Arbejdet forventedes oprindeligt placeret i perioden fra april 2016 og frem til og med foråret 2017.

Rapporten tilsigter i sit indhold at opsamle de tre dele, som LLN har ønsket, at arbejdsgruppen leverer. Arbejdsgruppen har alene været koncentreret om læreruddannelsens afsluttende prøver (kompetencemålsprøver). Rapporten forholder sig således ikke til modulprøver og anden form for evaluering i læreruddannelsen.

Som det fremgår, har det været en del af arbejdsgruppens opdrag fra LLN at fremkomme med forslag til forsøg med nye prøveformer, og at forslagene ikke kobles til konkrete fag, men fremstår som modeller, som kan tilpasses til fag. Ligeledes har det været et ønske fra LLN, at arbejdsgruppens forslag til prøvemodeller anskues i et 'kompetencemålsperspektiv'.

Rapportens opbygning

Det har været en ambition for arbejdsgruppen inden for kommissoriets rammer at fremkomme med konkrete forslag til forsøgsmodeller. Det har imidlertid også været en ambition at bidrage med et materiale, der kan give anledning til kvalificerede grundlagsdrøftelser om prøver og prøveformer i læreruddannelsen. Rapportens anbefalinger er et bidrag til dette.

Rapporten er sammensat og opbygget på en måde, hvor modelforslag til forsøg med kompetencemålsprøver præsenteres som det første. Dernæst følger arbejdsgruppens anbefalinger. Alle anbefalinger er forsynet med baggrundsmateriale fra processen, og det angives, hvad forslagene er inspireret af. Sidst i rapporten udfoldes analyser og resultater knyttet til henholdsvis oparbejdelsen af en oversigt over de eksisterende prøver i LU13 og fra den research og inspiration, der har været muligt at indhente fra udland og andre uddannelser.

Modelforslagene og anbefalingerne varierer i omfang, indhold og form. Variationen er ikke tilstræbt, men snarere et resultat af arbejdsgruppens videns- og ressourcemæssige potentiale og begrænsninger – og som sådan mere en indikator for det mulige på gældende betingelser.

Forslag til modeller for prøveforsøg

Det har været en bunden opgave at fremkomme med forslag til generiske modeller for forsøg med prøver. I arbejdsgruppens forståelse er en generisk model en ramme eller skabelon, der i bearbejdet form kan anvendes i forskellige sammenhænge. Arbejdsgruppens forslag til forsøgsmodeller er derfor i et vist omfang bindende og fokuserede i indhold og form, men forslagene er ikke udspecificerede og anvisende for konkrete prøveammer og prøvepraksis. Alle forsøgsmodeller fordrer således, at de bearbejdes i respekt for lokale kontekster og for de fag, fag- eller kompetenceområder, som forslagene skal danne model eller ramme for prøver i.

Arbejdsgruppens forslag til prøvemodeller er alle tænkt som forslag til forsøgsmodeller. Det betyder, at forslagene i arbejdsgruppens optik vil være bedst tjent med, at der gøres forsøg i begrænset skala med sigte på at opsamle erfaringer. Forsøgsmodeller bør efterfølgende kvalificeres, justeres, suppleres etc. med afsæt i nye perspektiver eller erfaringerne fra forsøgene.

Prøvemodellerne tager udgangspunkt i de anbefalinger, som er fremkommet ved analysen af de eksisterende prøveformer og ved inspiration udefra (se Bilag 1: Analyse af de eksisterende prøveformer i LU13 side 29 ff. og Bilag 2: Om inspiration fra andre lande og institutioner side 41 ff.).

Her kan især fremhæves følgende punkter:

- Udvikling af prøveformer, der i højere grad end de eksisterende giver mulighed for at bedømme den studerendes gennemførelse af undervisning¹.
- Udvikling af videobaserede prøveformer, fx med inspiration fra Holland.
- Udvikling af prøveformer, der giver mulighed for at bedømme den studerendes pædagogiske relationskompetence, fx ved gruppeprøver. Relationskompetence er et centralt begreb i læreruddannelsen, men er aktuelt ikke genstand for prøve.
- Udvikling af prøveformer, der i højere grad end de eksisterende giver mulighed for bedømme den studerendes performative kompetencer.
- Udvikling af prøveformer, der i højere grad end de eksisterende giver mulighed for at bedømme interdisciplinære kompetencer, fx tværfaglige og tværinstitutionelle prøver.

Det har været arbejdsgruppens bestræbelse, at forslagene til prøvemodeller og prøveformer både er tro mod og udfordrende på de gældende juridiske og politiske betingelser og de udfordringer, disse betingelser giver læreruddannelsen. Det er således bestræbelsen med de modelforslag, som arbejdsgruppen skitserer,

¹ Jf. fx det udarbejdede forslag til ny prøveform i praktik (LLN; Den nationale faggruppe for praktik, 2016). Der kan på tilsvarende vis udarbejdes forslag for uddannelsens øvrige fag og discipliner, evt. med afsæt i de modelforslag, der er fremsat i denne rapport.

at koble uddannelsespolitiske tilgange med invitationer til pædagogiske og uddannelsesdidaktiske refleksioner og overvejelser over kompetencemål som perspektiv på læreruddannelsens prøver.

I lyset heraf har det været en bestræbelse, at der i indhold og form er spredning i de fremsatte modeller for prøveforsøg. Spredningen kan opfattes som et spænd mellem modeller, der i en eller anden udstrækning er kendte i de eksisterende prøver (fx procesprøve inspireret af den aktuelle prøvemodel i matematik), over mere eller mindre "glemte" modeller (fx projektprøve inspireret af et projektpædagogisk tankegods), til nyere og mere uprøvede modeller (fx undervisningsportfolio, videoanalyse og performanceprøver). Modellerne kan eventuelt også anskues i et spænd fra øvelsesorienterede til refleksive modeller. Arbejdsgruppen har ikke foretaget afgørende sondringer i spørgsmål om, hvorvidt den enkelte prøvemodel kan anvendes som hel- eller delprøve.

For hver forsøgsmodel nedenfor er anført:

- 1) En præambeltekst med referencer eller andet, der kan bidrage til modellens fokus og indhold.
Arbejdsgruppens forslag kan naturligvis suppleres med eller erstattes af andre referencer.
- 2) Et bud på modellens formål.
- 3) Et bud på modellens generiske udformning.
Udformningen bør i høj grad bearbejdes og konkretiseres lokalt.
- 4) Eventuelle kommentarer og yderligere referencer, der kan knyttes til modellen.

Modelforslag 1: Undervisningsportfolio

”En portfolio kan i uddannelsessammenhæng defineres som en systematisk samling af arbejder og andre former for dokumentation som tilsammen giver et billede af en studerendes udvikling og læring inden for et bestemt område.” (Andersen & Tofteskov, 2016, s. 121)

At arbejde med portfolio er at arbejde med et alternativ til mere traditionelle lærings- og evalueringsformer i pædagogisk arbejde (Dysthe & Engelsen, 2005). Det er givet, at det vil være en prøveform, som vil spille ind på de undervisnings-, studie- og læringsformer, der bringes i spil. En undervisningsportfolio må derfor forventes at få væsentlig betydning for undervisnings- og studieformer i de respektive sammenhænge.

Følgende fire forhold kan fremhæves som særlige kendetegn og opmærksomhedsfelter ved en portfolio:

- En portfolio er en samling af faglige arbejder udført over en længere tidsperiode.
- En portfolio kan indeholde alle typer arbejder, som det er aktuelt at evaluere i en uddannelse.
- Portfolio er knyttet sammen med refleksion og selvevaluering i forbindelse med egen studieproces.
- I en portfolio er både proces og produkt vigtige.

Modelforslaget fremsættes i et forsøg på at henvise til en prøveform, der kan have potentiale til 1) skærpet kobling mellem undervisning, studier og prøve, 2) at imødekomme kompetencemålspektivet i LU13 – og 3) at imødekomme og anvende de begreber, der aktuelt anvendes bredt i bekendtgørelsens kompetencemål for stort set alle uddannelsens fag. Som det fremgår af kortlægningen af den eksisterende model for kompetencemålsprøver, udlægges undervisning i vid udstrækning som *begrundet planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling af undervisning*.

Prøvemodellens formål

Intentionen med en undervisningsportfolio er at dokumentere eksaminandens kompetencer til at planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning, og til at præsentere, begrunde og reflektere over undervisning. Intentionen er samtidig, at portfolioen kan fungere som redskab for studieprocesser og vurdering.

Prøvemodellens udformning

Prøven rammesættes ved en undervisningsportfolio, der består af følgende fire prøveartefakter:

- En begrundet plan for undervisningsforløb.
- En videooptagelse af sekvenser fra undervisningens gennemførelse (performativt element) og med tilhørende begrundelser og post-refleksion.
- Dokumentation af efterbehandling af et undervisningsforløb (eksempel på formativ og summativ evaluering) – begrundet fortolket og handlingsrettet.
- Et bud på udvikling af undervisning i et undervisningsforløb.

Prøven kan eventuelt suppleres med prøveartefakter, der knytter sig til andre læreropgaver. Andre læreropgaver kan være samarbejde med elever, forældre, kolleger, ledelse, interne ressourcepersoner (læsevejleder, matematikvejleder m.fl.) eller eksterne ressourcepersoner (skolepsykolog, socialrådgiver, faglige miljøer i lokalsamfund m.fl.) om konkrete opgaver knyttet til skole- og lærervirksomhed.

Undervisningsportfolioens elementer behandles tematisk (aftales for det konkrete prøvfag) og tilrettes lokalt.

Kommentarer til modellen

I sin udformning som undervisningsportfolio kan prøven

- baseres på forskellig form (skriftlig, mundtligt, multimodal etc.) afhængig af kontekst og faglig sammenhæng
- specificeres yderligere i den konkrete faglige sammenhæng
- udarbejdes parallelt med eller uafhængigt af undervisning i uddannelsesfagets moduler
- udgøres bl.a. af elementer, der er indsamlet i forbindelse med studier i praktikfaget eller i anden form for praksistilknytning i uddannelsen
- udgøres af elementer, der er indsamlet fra egen lærerpraksis på en skole (et ansættelsessted)
- være en interdisciplinær prøve – fx tilrettelagt som en tværfaglig prøve mellem et eller flere undervisningsfag og LG – praktik og et undervisningsfag – et museum og et undervisningsfag – m.fl.
- være en gruppeprøve – fx med fokus på teams i skolen og teamsamarbejde om undervisningsopgaver

Forslaget er inspireret af gennemførte prøveforsøg i undervisningsfaget natur/teknologi i VIA (VIA Kompetenceløft i Undervisningsfag, 2016-2017).

Modelforslag 2: Videoanalyse

"En forudsætning for, at de studerende virkelig kan undersøge deres praksis er, at de kan se den. Når de står i en undervisningssituation, er de travlt beskæftiget med at undervise og lede elevernes læreprocesser, og selvom antennerne er ude, er de af gode grunde ikke i stand til at registrere alt, hvad der foregår i læringsrummet. De ser kun lidt af det, der sker. Ofte har de kun et meget uklart billede af det, de foretager sig i undervisningen, og følgelig også af, hvilken effekt deres handlinger har på eleverne. De underviser ikke, som de tror, de gør. De har en oplevelse af, hvad de gjorde, og hvad der skete, men deres oplevelse stemmer ikke altid overens med deres faktiske handlinger og det, der faktisk skete." (Wullum & Eriksen, 2015, s. 9)

Videooptagelser af undervisningspraksis er ikke et nyt fænomen, og med smartphones og andet udstyr lige ved hånden er det blevet nemt at optage video i klasselokaler og i andre undervisningssammenhænge. Modelforslaget består i lærerfaglig anvendelse og vurdering af videooptagelser.

"Det, der hjælper os til at udvide opmærksomheden, er den modstand, der ligger i selve video-dokumentationen af undervisning, og de kriterier, vi i vores analyser lægger ned over optagelserne. Vi bruger en række distance- og modstandsskabende kneb til at forstå os selv som undervisere. For at få øje på os selv, må vi have øjne på os selv." (Eriksen & Wullum, 2015)

En videoanalyse kan i den forstand siges at have potentiale til at fremtvinge lærerfaglige refleksioner, der er spændt ud mellem intentioner, opmærksomhed og modstand fra praksis, fx når den studerende oplever, at det planlagte eller forventede netop ikke går som planlagt og forventet, men tværtimod modsiges af praksis.

En kompetencemålsprøve kan anskues som en fordring om iagttagelse og analyse af performative aspekter i lærerens virksomhed. Modelforslaget tilsigter 1) at åbne muligheder for fastholdelse og iagttagelse af lærerpraksis, og 2) gøre den fastholdte lærerpraksis til genstand for analyse gennem opmærksomhed og øje for modstand fra egen lærerpraksis.

Prøvemodellens formål

Intentionen med en prøvemodell med videoanalyse er at dokumentere eksaminandens kompetencer til at undervise og til at få øje på egen lærerpraksis gennem videoanalyse, og at styrke koblinger mellem pædagogiske intentioner, opmærksomhed og praksismodstand som forudsætning for lærerfaglig udvikling.

Prøvemodellens udformning

Prøven tilrettelægges som en præsentation og diskussion af eksaminandens videoanalyse. Videoanalysen indeholder:

- 1) Begrundelse for valg af lærerfagligt fokus. Fokus kan være en problemstilling, et tema eller et forløb knyttet til uddannelsesfaget.
- 2) Begrundelse for valg af videooptagelse af egen lærerpraksis (undervisning eller andre læreropgaver jf. det valgte fokus).
- 3) Eksaminandens præsentation af sin videooptagelse med tilhørende analyse.
- 4) Diskussion med baggrund i eksaminandens analyse af klippet, herunder begrundelse for valg af videoanalyser.
- 5) Diskussion af opmærksomhed og modstand, som videoanalysen har givet anledning til.
- 6) Konklusioner og perspektiver for egen lærerpraksis på grundlag af den gennemførte videoanalyse.

Kommentarer til modellen

I sin udformning som videoanalyse kan prøven

- specificeres yderligere i den konkrete faglige sammenhæng
- udgøres af elementer, der er indsamlet i forbindelse med studier i praktikfaget eller i anden form for praksistilknytning i uddannelsen eller fra egen lærerpraksis på en skole (et ansættelsessted).
- være en interdisciplinær prøve – fx tilrettelagt som en tværfaglig prøve mellem et eller flere undervisningsfag og LG – praktik og et undervisningsfag – et museum og et undervisningsfag – m.fl.
- være en gruppeprøve – fx med fokus på teams i skolen og teamsamarbejde om undervisningsopgaver

Modelforslag 3: Projektprøve

Ifølge folkeskolelovens § 13, stk. 7 skal elever på 9. klassetrin udarbejde en obligatorisk projektopgave. Trods relativt klare forskrifter for projektopgaven i folkeskolen, konnoterer den til et projektpædagogisk tankegods, som også i læreruddannelsen kan inspirere til en særlig projektprøve:

For en overordnet betragtning kan projektarbejde udlægges som sagsorientering og saglig styring af undervisning og studier. I et sagsorienteret projekt kan være problemorienteret og/eller visionsorienteret - det kan uddybes med følgende betragtninger:

- Projektpædagogik drejer sig om kritisk refleksion over en sag eller et problem, der er af afgørende betydning for det felt, man beskæftiger sig med. Omskrevet til læreruddannelse og lærerarbejde kan vi betragte projektpædagogik som **kritisk refleksion over en lærerfaglig sag eller et lærerfagligt problem**.

”En sådan sags- og problemorienteret (lærer-)faglighed vægter viden om disciplinernes anvendelse og begrænsninger, viden om fagenes saglighed. Det er en faglighed, der forudsætter forståelsen af disciplinerne (fagene og teorierne - i læreruddannelsen er disciplinerne opdelt i fag og moduler med reference til en række kompetenceområder). Men det er også en faglighed, der først og fremmest sigter på opbygning af kundskab om anvendelsen hhv. misbruget af disse discipliner, fag og teorier. Det er en sags- og problemspecifik anvendelse, der derfor opfordrer til overskridelse af disciplinerne – tværfaglighed – og til kritiske studier og tilegnelse af teorier med henblik på deres udsigelseskraft i forhold til de sager, der undersøges.” Efter (Olsen & Pedersen, 2015, s. 21)

- Projektpædagogik drejer sig om læreprocesser knyttet til det at ville opbygge og skabe noget. Omskrevet til læreruddannelse og lærerarbejde kan vi betragte et lærerfagligt projektarbejde som det **at ville opbygge og skabe noget for nogen** – svarende til det, vi i et didaktisk perspektiv formulerer som planlægning, gennemførelse og efterbehandling af undervisning.

*”At **projekte** betyder, at man gør sig konkrete forestillinger om nogle muligheder, som lader sig skabe, at man forfølger en vision. Styrken i det visionsorienterede projekt er, at det modsvarer nogle af senmodernitetens fordringer til lærere om at kunne håndtere det uforudsigelige, det ambivalente og det kontingente. I læreruddannelsen åbner projektdidaktikken for muligheder for at facilitere de tilhørende læreprocesser med afsæt i læringsenergien og ejerskabet hos de studerende som projektmagere.” Efter (Andersen F. B., 2004, s. 233)*

Med afsæt heri kan et projekt beskrives som et medium for læreprocesser af en særlig beskaffenhed – og et projektarbejde som en særlig måde at organisere disse læreprocesser på.

Prøvemodellens formål

Intentionen med en projektprøve er at dokumentere eksaminandens kompetence som lærerfaglig projektmager. Projektet tilsigter at demonstrere kompetence til samarbejde om og kritisk refleksion over en lærerfaglig sag med sigte på pædagogisk og didaktisk at ville opbygge og skabe noget for nogen på et kvalificeret og sagligt grundlag.

Prøvemodellens udformning

Prøven tilrettelægges og udformes med afsæt i følgende projektpædagogiske principper:

- **Problemorientering (sagsorientering).**
Jf. ovenstående (og i modsætning til traditionel lærer- og kundskabsorienteret vidensformidling).
- **Deltagerstyring og egen indflydelse på forløbet**

(i modsætning til oppefra kommende tvang og lærerens enestyring af undervisningens planlægning, gennemførelse og evaluering).

- **Eksemplarisk indholdsvalg og –behandling.**
Aktiv erfaringsinddragelse (i modsætning til ophobning af pensa, stof-, videns- og kundskabsmængder).
- **Tværfaglighed.**
(i modsætning til fagopsplitning og enkeltfaglige eller enkeltstående disciplintilgange).
- **Projektorganisering**
Gruppearbejde med læreren som konsulent og vejleder (i modsætning til traditionel klasse- og holdundervisning i skemalagte positioner).
- **Produktkrav.**
Praktisk målorientering, der orienterer sig mod projektarbejdets produkter og processer (i modsætning til eksamensorientering).

Projektprøven indebærer, at samtlige principper bringes i anvendelse i et forløb. Et forløb vil typisk indebære følgende faser:

- 1) Undervisere og studerende indkredser og vælger et lærerfagligt tema, som man sammen vil undersøge.
 - 2) Temaets modsætninger, konflikter (noget uforståeligt eller provokerende) og/eller vision (en ønsket tilstand) omsættes til problemstillinger, som man vil undersøge. Problemstillingerne formuleres til en lærerfaglig sag i en problemformulering. Der må ud over dataspørgsmål være tale om forståelses-spørgsmål, vurderingsspørgsmål og spørgsmål, som er handlingsorienterede.
 - 3) Undersøgelser af forhold, der kan have betydning for problemformuleringen planlægges: Arbejdsprocesser? Roller, ansvar og opgaver? Fag og faglige tilgange? Tidsramme? Etc.
 - 4) Undersøgelserne gennemføres. Undervejs kan der ske ændringer i såvel problemstillinger, planer og processer. Både planlægning og gennemførelse af undersøgelserne sker med vejledning fra undervisere.
 - 5) Bearbejdning af resultater fra undersøgelserne: Analyse, refleksion, sammenhænge og mening, modsætninger og konfliktstof, vurdering og handlemuligheder.
 - 6) Fremlæggelse – evt. gennemført som undervisning af medstuderende.
 - 7) Afsluttende evaluering, vurdering og bedømmelse.
- Se også (Kristensen, 2007, s. 134ff), (Kristensen, 2012).

Kommentarer til modellen

I sin udformning som projektarbejde kan prøven:

- specificeres yderligere i den konkrete faglige sammenhæng
- gennemføres parallelt med undervisning i fag og moduler
- gennemføres i en varieret tidsramme. Fra et længere forløb, som er ramme om et eller flere hele (eller dele af) fag, over en ramme for et modul til kortere prøveforløb af nogle ugers varighed.
Korte forløb forudsætter grundigt forarbejde og planlægning. Arbejdsgruppen anbefaler, at tidsrammen som minimum udgør 3-4 uger.
- være en interdisciplinær prøve – fx tilrettelagt som en tværfaglig prøve mellem et eller flere undervisningsfag og LG – praktik og et undervisningsfag – et museum og et undervisningsfag – m.fl.
- være en gruppeprøve, fx med fokus på teams i skolen og teamsamarbejde om undervisningsopgaver
- Om projektarbejde og projektprøver, se også (Andersen & Tofteskov, 2016, s. 87ff.)
- Projektarbejde kan eventuelt knyttes sammen med casebaserede prøver, jf. (Andersen & Tofteskov, 2016, s. 79ff.) – eller med aktionslæringsforløb, jf. (Frimann, Willert, & Stegeager, 2017)

Modelforslag 4: Procesprøve

I de nuværende prøvebestemmelser arbejder matematik og fysik/kemi med en procesprøve, som er inspireret af prøveformerne i de tilsvarende folkeskolefag. I begge fag tager prøven afsæt i et fagligt emne eller en faglig problemstilling, og i processen bedømmes de studerendes kompetencer i at træffe didaktiske valg på baggrund af deres faglige og fagdidaktiske viden.

Prøveformen anses for at være særlig egnet til at bedømme de studerendes kompetencer til at anvende faglig viden i skolen. Den er inspireret af begreberne matematiske kompetencer (Niss & Jensen, 2001) og naturvidenskabelige kompetencer (Dolin, Krogh, & Troelsen, 2005). Prøveformen kan imidlertid også konnotere til sociokulturelle processer knyttet til praksisfællesskaber, praksisdeltagelse, situeret læring mv. i arven efter Vygotsky, Lave & Wenger m.fl. (se fx (Tanggaard, 2014), (Nielsen & Kvale, 2003) (Illeris K. , 2001):

”Læringens sociale dimension er bundet til fællesskab og praksis og skaber mening og identitet, og derfor forudsætter læring handling og deltagelse og den omsættes i erfaring og udvikling.”
(Illeris K. , 2001, s. 112)

Prøvemodellens formål

Prøveformen skal give mulighed for at bedømme eksaminandens kompetencer i en arbejdsproces. Hensigten er at give mulighed for at bedømme eksaminandens viden og færdigheder i anvendelse over for en konkret problemstilling. Til grund for prøveformen ligger en antagelse om, at de bedre kan bedømmes i en arbejdsproces end ved en fremlæggelse af et færdigt produkt.

Prøvemodellens udformning

Prøven udformes som en arbejdsproces. Prøven er organiseret som en gruppeprøve, hvor flere grupper er til stede samtidig. Eksaminator og censor går efter tur på besøg hos hver gruppe og fører en samtale om de overvejelser, gruppen gør sig i arbejdsprocessen.

Kommentarer til modellen

I sin udformning kan prøven:

- specificeres yderligere i den konkrete faglige sammenhæng
- udarbejdes parallelt med undervisning i uddannelsesfagets eller -fagenes moduler
- være en interdisciplinær prøve – fx tilrettelagt som en tværfaglig prøve mellem et eller flere undervisningsfag og LG – praktik og et undervisningsfag – et museum og et undervisningsfag – m.fl.
- være en gruppeprøve, fx med fokus på teams i skolen og teamsamarbejde om undervisningsopgaver
- Eventuelt kobles med en projektprøve

Forslaget er inspireret af de aktuelle prøvebestemmelser for undervisningsfagene matematik og fysik/kemi.

Modelforslag 5: Læremiddelprøve²

Undervisning indebærer tilbagevendende udvikling af nye læremidler og rammesætning af læremiddelanvendelse. Det er en innovativ proces, som omfatter udvikling, afprøvning og analyse af undervisnings- og arbejdsformer, redigering, design og evaluering af læremidler. At arbejde med læremidler indebærer en række pædagogiske, faglige og didaktiske valg.

”Man kan gå så vidt som til at sige, at læremidler medierer mødet mellem lærer, elev og indhold og derfor placerer sig naturligt i midten af den såkaldte didaktiske trekant, fordi der altid er et læremiddel (et repræsenteret indhold) mellem læreren, eleven og stoffet. Læreren kan ikke fremstille en sag uden midler til at gøre det, og eleven kan ikke møde undervisningens sagsindhold uden læremidlernes forskellige måder at fremstille dette indhold på.” (Hansen & Skovmand, 2011, s. 12)

Prøvemodellens formål

Intentionen med en læremiddelprøve er at dokumentere eksaminandens kompetence til at træffe pædagogisk, didaktisk og fagligt begrundede valg knyttet til produktion, analyse og redigering af analoge og digitale læremidler.

Prøvemodellens udformning

Prøven tager udgangspunkt i et læremiddel, som eksaminanden selv har udviklet og designet, individuelt eller i grupper.

Der er flere muligheder for den konkrete udformning:

- Læremidlet udarbejdes i undervisningen og er oplæg til en mundtlig prøve
- Læremidlet og begrundelser udarbejdes i en skriftlig prøve og bedømmes som skriftlig delprøve
- Læremidlet udarbejdes i en mundtlig procesprøve, hvor begrundelser og didaktiske valg diskuteres undervejs

Prøveformen kan også kombineres med andre af de foreslåede prøveformer, fx projektprøve.

Kommentarer til modellen

I sin udformning kan prøven

- specificeres yderligere i den konkrete faglige sammenhæng
- være en gruppeprøve – fx med fokus på teams i skolen og teamsamarbejde om undervisningsopgaver
- ...

Forslag er inspireret af et fordybelsesmodul - *Læremiddeldesign og entreprenørskab* - der er gennemført i Odense, UCL.

² Det har ikke været muligt for arbejdsgruppen at udfolde modelforslaget i tilstrækkelig grad. På trods af dette er det arbejdsgruppens vurdering, at forslaget bør følges og gøres til genstand for forsøg med prøver.

Modelforslag 6: Performanceprøve (prøve i pædagogisk dramaturgi)³

"I skolen optræder lærer og elev for hinanden – i hver eneste undervisningstime. Og lærerne optræder i forhold til hinanden som kolleger. Jeg anser klasserummet for at være et offentligt rum, en undervisningsscene. Lærerne optræder på en scene – ofte med forklaringer og mundtlige fortællinger som handlingsakt. De må kunne fremstille kundskabsindholdet og iscenesætte det i en undervisningssituation. Lærernes kundskabsformidling kræver derfor formgivne udtryk." (Dale, 1998, s. 250)

En performanceprøve kan være en prøve i pædagogisk dramaturgi. Performance er æstetisk virksomhed eller æstetisk læring, dannelse og erkendelse: *"Det estetikke er menneskeskapt, tilsigtet og bevisst form"* (Hohr, 1994, s. 169). Performance som æstetisk virksomhed er et formarbejde, der i lærerarbejdet handler om at formulere det pædagogisk usigelige, dvs. det lærerfaglige indhold, der ikke kan formuleres gennem diskursivt sprog.

"Idee til en pædagogik, der vægter det kropsligt involverende, handlende, legende og måske overdrevne kan man også finde inspiration til i Helene Illeris' revitaliserende forslag til nye måder at 'gøre museumsbesøg' på (Illeris H., 2005). Her inddrager hun greb, inspireret af performancekunstens filosofi og praksis, der arbejder ud fra en forståelse af, at 'det virkelige' kan begribes på nye måder gennem en form for overdriivelse af det selvfølge. Hun forstår performance som undersøgelsesform og på samme tid et kunststudium. Gennem en slags re-teatralisering forstærkes de måder, vi plejer at opfatte det kunstpædagogiske møde på. Hun foreslår, at vi leger med rollebegrebet gennem 'som-om-aktiviteter', iscenesætter mødet med teatraliske virkemidler, så det fremstår 'nyt'." (Fogh, (under udgivelse))

En performanceprøve kan være en prøveform, hvor eksaminanden skal handle agere og performe med lærerfagligt afsæt. Det er en prøveform, hvor eksaminanden skal demonstrere dømmekraft, pædagogisk sans for at fastslå og bedømme kvaliteter i undervisningen.

Formål

Intentionen med en performanceprøve er at dokumentere eksaminandens kompetence i pædagogisk dramaturgi – og til pædagogisk, didaktisk og fagligt at møde og forholde sig analytisk, æstetisk produktivt til faglige artefakter, genstande, objekter og symbolske repræsentation af et fag eller et fagområdes vidensformer.

Udformning

Prøven udformes som en undervisningslektion, hvor eksaminanden underviser medstuderende i et lærerfagligt indhold, som er aftalt inden for uddannelsesfaget eller -fagområdet.

Kommentarer

I sin udformning som projektarbejde kan prøven:

- specificeres yderligere i den konkrete faglige sammenhæng
- være en interdisciplinær prøve – fx tilrettelagt som en tværfaglig prøve mellem et eller flere undervisningsfag og LG – praktik og et undervisningsfag – et museum og et undervisningsfag – m.fl.
- være en gruppeprøve – fx med fokus på teams i skolen og teamsamarbejde om undervisningsopgaver

³ Det har ikke været muligt for arbejdsgruppen at udfolde modelforslaget i tilstrækkelig grad. På trods af dette er det arbejdsgruppens vurdering, at forslaget bør følges og gøres til genstand for forsøg med prøver.

Arbejdsgruppens anbefalinger

Kortlægningen af prøveformer i den eksisterende model og arbejdet med research og inspiration fra andre lande og uddannelser har umiddelbart givet anledning til en række drøftelser og overvejelser, som i arbejdsgruppen kan sammenfattes med de fire anbefalinger, som er fremhævet med gule bokse og uddybet på de følgende sider.

Anbefaling 1: Kompetencemålspektivet for læreruddannelsen

Arbejdsgruppen anbefaler, at kompetencemålspektivet i LU13 i højere grad kobles med refleksion over uddannelsens sigte og åbnes for professionsfaglige og –didaktiske nuancer, der løbende kan drøftes og reflekteres af uddannelsens professionelle aktører og studerende.

Det er arbejdsgruppens vurdering, at kompetencemålspektivet hverken er tilstrækkeligt reflekteret i sammenhæng med henholdsvis uddannelsens formelle formål og ærinde, som det er beskrevet i læreruddannelsesbekendtgørelsen, eller den skolepraksis, som kompetencemålene tilstræber at orientere sig mod.

Et konkret eksempel er, at langt størstedelen af kompetencemålene er formuleret som ”begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning”. Det anbefales, at kompetencemålene udtrykker en bredere forståelse af lærerfaglighed.

Arbejdsgruppens anbefaling går således på, at det kompetencemålspektiv, der ønskes for læreruddannelsen, udredes og åbnes med sigte på løbende drøftelse og refleksion, gennemsigtighed og fælles klarhed over retning for læreruddannelsen.

Kompetencemålspektivet

Indkredsning af kompetencemålspektivet har fyldt en del i arbejdsgruppens proces. Det har det, fordi kompetencemål uomtvisteligt berører og handler om prøvernes – og dermed også om læreruddannelsens – grundlæggende formål og overordnede indhold. I sit indhold forekommer kompetencemålspektivet at være noget uklart. Hvad kan og bør vi forstå ved det kompetencemålspektiv, der er blevet så centralt i uddannelsen? Der er flere fortolkningsmuligheder. Således kan kompetencebegrebet udlægges og anvendes ganske forskelligt (jf. fx (Madsen P. H., 2016)) ligesom forståelser af målbegrebet kan diskuteres og problematiseres (jf. fx (Adamsen, 2016)).

Kompetencemålspektivet på ovenstående forslag til modeller for prøveformer i læreruddannelsen baserer sig på forsøg på identifikation af og refleksioner over prøvernes sigte og overordnede indhold. Arbejdsgruppens refleksioner og identifikationsarbejde kan sammenfattes til 1) En professionsfaglighed, som i læreruddannelsen kan kaldes ’lærerfaglighed’, 2) Den danske kvalifikationsramme for livslang læring som styringsramme, og 3) Bekendtgørelsens bestemmelser om kompetencemål. Samlet set udgør disse tre forhold grundlaget for kompetencemålspektivet i denne rapport.

Til lærerfagligheden

Prøver i en professionsuddannelse må basere sig på en forståelse af professionsfagligheden, uanset om den formuleres eksplicit eller ej. Op til vedtagelsen af LU13 formulerede følgegruppen for ny læreruddannelse følgende bestemmelse af en sådan lærerfaglighed:

”Lærerfaglighed er den professionelle faglighed, som læreren forventes at besidde. Den omfatter 3 elementer: (a) viden om skolens praksis, (b) færdighed og kompetence i skolens praksis,

(c) *refleksion over skolens praksis. De centrale kompetenceområder for lærerfaglighed er fagkompetence, didaktisk kompetence, organiseringskompetence og diagnostisk kompetence. Læreren forventes at have en solid faglig viden i de fag, han eller hun underviser i, at besidde viden om og kompetence i udførelse af et repertoire af undervisningsmetoder, der sætter ham eller hende i stand til at undervise differentieret i disse fag, at kunne lede klassens eller læringsfællesskabets arbejde og elevernes sociale udvikling samt løbende kunne evaluere elevernes faglige såvel som sociale udvikling med henblik på at kunne træffe beslutninger om videre indsats*" (Følgegruppen for ny læreruddannelse, 2012, s. 13f.)

Følgegruppens definition af lærerfaglighed bliver øjensynligt afsætt for det kompetencemålsperspektiv, der sidenhen er gjort juridisk gældende for LU13. LU13 er netop opgjort i kompetenceområder og kompetencemål.

Som det fremgår, knytter følgegruppens definition af lærerfaglighed sig tæt til kompetencer, der er umiddelbart forbundet med at undervise i skolen (i definitionen formuleret som kompetencer knyttet til faglig viden, undervisningsmetoder, klasseledelse og evaluering). Lærerfaglighed afgrænses så at sige til en form for ekspertise i undervisning⁴ - og med det bliver det bærende *kompetencemålsperspektiv* i LU13 efterfølgende i vid udstrækning til et spørgsmål om *undervisningskompetence*. Jf. også nedenstående skitser fra bekendtgørelsens kompetencemålsperspektiv.

Pointerne i dette kompetencemålsperspektiv er også trådt klart frem i arbejdsgruppens læsning og analyse af alle uddannelsens kompetencemål (jf. analysen af de eksisterende prøver i LU13 side 29ff.). Analysen har – især for undervisningsfagene - givet anledning til i særlig grad at fremhæve termen "*Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning*" som et afgørende udgangspunkt for den aktuelle bestemmelse af et kompetencemålsperspektiv i LU13. Termen er gennemgående og hyppigt anvendt i praktisk talt alle uddannelsens kompetencemål og forekommer derfor umiddelbart relevant.

Det er arbejdsgruppens vurdering, at termen kan være relevant og anvendelig som del af et kompetencemålsperspektiv på prøver og bedømmelsesgrundlag. Det er imidlertid også arbejdsgruppens vurdering, at de definitioner af lærerens faglighed, som danner grundlag for dette kompetencemålsperspektiv, baserer sig på en relativt snæver forståelse af didaktik og fag. Såvel begrebet *undervisning* som de dele, undervisningen med termen er sammensat af (*begrundet planlægning, gennemførelse og evaluering og udvikling af undervisning*), bør holdes åbent for langt bredere udlægninger og forståelser af professionsdidaktik, fag og pædagogik, end tilfældet er i følgegruppens lærerfaglighedsforståelse. Forståelsen af lærerfaglighed bør ikke begrænses til meget snævre og rent funktionelle forståelser af undervisning og undervisningsforløb. Det betyder eksempelvis, at et begreb for undervisning også bør omfatte og indebære en række almene, værdikonfliktende og modsætningsfyldte forhold som pædagogisk takt, professionel dømmekraft, professionel autonomi, fagforståelser, professionsforståelser mv., som dette udmønter sig i lærerens samarbejde med elever, forældre, kolleger, ledelse, ressourcepersoner og andre faggrupper.

Den danske kvalifikationsramme for livslang læring

I en politisk styringskontekst defineres prøvernes formål og overordnede indhold med reference til den danske kvalifikationsramme for livslang læring (Undervisningsministeriet, 2017). I kvalifikationsrammen er en kvalifikation defineret som "*et læringsudbytte, der er bedømt og dokumenteret ved en offentligt godkendt grad eller uddannelsesbevis*". I kvalifikationsrammen opgøres læringsudbytte ved en tredeling mellem viden, færdigheder og kompetencer. "*Viden angiver viden om et emne samt forståelse. ... Færdigheder*

⁴ Følgegruppens definition af *lærerfaglighed* har sandsynligvis hentet inspiration fra forskningsprojektet *Expert i Undervisning* (Rasmussen, Laursen, Kruse, Bruun, & Thingholm, 2009) (Rasmussen, Laursen, Brodersen, & Bruun, 2010).

angiver, hvad en person kan gøre eller udføre. ... Kompetencer handler om ansvar og selvstændighed og angiver evnen til at anvende viden og færdigheder i en arbejdssituation eller i studiemæssig sammenhæng. ... ” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017)

Det er dette fokus på læringsudbytte, opgjort ved en tredeling mellem viden, færdigheder og kompetencer, der i LU13 er oversat til 'kompetencemålsstyring' – og med det et kompetencemålsperspektiv. Det er således med reference hertil, at alle uddannelsens fag og discipliner er opgjort i kompetenceområder og kompetencemål og i underliggende færdigheds- og vidensmål. Ifølge Styrelsen for Videregående Uddannelse varetager prøver i uddannelsens kompetencemål følgende formål:

- *”Bekendtgørelsen kræver, at den studerende har bestået et bestemt antal kompetencemålsprøver som én af forudsætningerne for, at den studerende kan blive tildelt professionsbachelorgraden som lærer i folkeskolen. Kompetencemålsprøverne har således til formål at sikre, at den studerende har opfyldt et formelt krav til gennemførelsen af uddannelsen. [...]”*
- *Indholdsmæssigt er kompetencemålsprøvernes formål at dokumentere, i hvilken grad den studerende opfylder kravene til beherskelsen af de færdigheds og vidensmål, som er beskrevet for det relevante kompetencemål, jf. bekendtgørelsens § 21, stk. 1 og 2.*
- *For prøver i undervisningsfagernes kompetencemål gælder det endvidere, at formålet er at sikre, at den studerende kan demonstrere kompetence til at varetage undervisningen i det pågældende fag i folkeskolen, jf. bekendtgørelsens § 21, stk. 3.” (Styrelsen for Videregående Uddannelser, 2015, s. 1f.)*

I den forstand er kompetencemålsperspektivet i LU13 udtryk for en politisk styring, hvor kompetencemålene spiller en dobbelt rolle: For det første skal de give status i form af en formel uddannelsesgrad i overensstemmelse med kvalifikationsrammens intention⁵. For det andet skal de fungere som et skærpet fokus på læringsudbytte med udgangspunkt i den forståelse af lærerfaglighed, som er skitseret ovenfor.

Kvalifikationsrammens omsætning til kompetencemålsstyring i læreruddannelsen er fulgt tæt, bl.a. ved den evaluering, der blev gennemført af Teknologisk Institut i 2016. I evalueringsrapporten beskrives kompetencemålsstyring som *”et skift fra indholdsstyring til styring af læringsudbytte. Kompetencemålene betegner det, som en studerende skal kunne ved afslutningen af et forløb og ved afslutningen af uddannelsen, ved at kombinere viden og færdigheder i en pædagogisk praksis.”* I forlængelse heraf fremhæves det, at kompetencemål i særlig grad relaterer sig til, hvad den færdiguddannede skal kunne i folkeskolen: *”Rationalet for kompetencemål er bl.a., at de klart angiver for både den studerende og kommende arbejdsgivere, hvad de kan forvente, at en færdiguddannet lærer skal kunne.”* (Andersen & Hansen, 2016, s. 21).

Bekendtgørelsens kompetencemålsperspektiv

Læreruddannelsesbekendtgørelsen har en flertydig anvendelse af begrebet 'kompetencemål'.⁶ Det ændrer imidlertid ikke ved, at det stærke fokus på læringsudbytte er nemt at genfinde i form af intentioner om

⁵ Kvalifikationsrammen er et redskab, der står i nær sammenhæng med Bologna-processen – dvs. et EU-projekt med sigte på sammenlignelighed, transparens og mobilitet på tværs af landegrænser og institutioner.

⁶ *”Kompetencemål har tre forskellige betydninger i bekendtgørelsen:*

- a) Kompetencemål bruges som **samlebetegnelsen** for alle de samlede beskrivelse af uddannelsens mål, som fremgår af bekendtgørelsens bilag 1-5.*
- b) Kompetencemål bruges også som samlet betegnelse for alle mål og beskrivelser, som gælder for et **specifikt fag eller fagområde** i bekendtgørelsen (fx 'Kompetencemål for biologi' eller 'Kompetencemål for Lærerens Grundfaglighed').*

Således fungerer begrebet kompetencemål som rammebetegnelse for fagets/fagområdets videns- og færdigheds-mål, og ikke som noget adskilt fra disse mål.

skærpet professionsorientering. Bekendtgørelsen fastslår således følgende om bedømmelsen af prøver i LU13:

- § 21. Ved prøverne bedømmes det, i hvilken grad kompetencemålene er opfyldt, jf. bilag 1-4.
- Stk. 2. I vurderingen af, i hvilken grad den studerende har opfyldt kompetencemålene, indgår, at den studerende
- 1) kan gøre rede for kendt viden, færdigheder og grundlæggende processer,
 - 2) kan fremstille sammenhænge og analysere kendte situationer og problemstillinger gennem anvendelse af tilegnet viden og færdigheder og på den baggrund handle i pædagogisk praksis og
 - 3) kan reflektere over og vurdere nye situationer og problemstillinger, som kræver selvstændige vurderinger og alternative måder at handle på i pædagogisk praksis.
- Stk. 3. Målet for prøven i undervisningsfagernes kompetencemål, jf. bilag 2, er at vurdere, om den studerende demonstrerer undervisningskompetence i det pågældende fag i folkeskolen.
- Stk. 4. For prøverne gælder i øvrigt reglerne i bekendtgørelse om prøver i erhvervsrettede videregående uddannelser (eksamensbekendtgørelsen). (Undervisnings- og forskningsministeriet, 2015)

I god overensstemmelse med kvalifikationsrammens fordring om fokus på læringsudbytte, fordrer bedømmelsen ved prøverne en vurdering af, ”i hvilken grad kompetencemålene er opfyldt”. Kompetencemålene er så at sige en operationalisering af det læringsudbytte, som lærerstuderende forventes at få med uddannelsen.

I forlængelse heraf er der særligt to forhold, som er værd at hæfte sig ved i bekendtgørelsens kompetencemålsperspektiv. For det første er det angiveligt uddannelsens og fagernes kompetencemål (og således ikke uddannelsens og fagernes indhold!), der er det centrale for bedømmelsen af de studerendes præstation ved prøverne. Kompetencemålsperspektivets professionsorientering skærpes yderligere af Styrelsen for Videregående Uddannelser i forbindelse med den seneste bekendtgørelsesrevision:

”Læreruddannelsens kompetencemål beskriver via færdigheds- og vidensmål de forventninger, der stilles til den studerendes kompetencer, som peger ud af uddannelsen og over i professionen. De konkrete moduler og deres sammensætning og omfang udgør den vej, som læreruddannelsen tilrettelægger for at gøre de studerende i stand til at beherske de forventede kompetencer.” (Om prøver i læreruddannelsen (LU13), 2015)

For det andet er § 21, stk. 3 en særlig skærping af undervisningsfagernes professionsorientering. Paragraffen skaber i eksplicitte formuleringer en særlig fordring til undervisningsfagene om at orientere uddannelsesarbejdet mod de studerendes undervisningskompetence. I den forstand har den klare referencer til de definitioner af lærerfaglighed, som er skitseret ovenfor. Også det præciseres af Styrelsen for Videregående Uddannelser:

”Med revisionen af bekendtgørelsen i 2015 blev bedømmelseskriteriet for kompetencemålsprøverne i undervisningsfagene skærpet, jf. bekendtgørelsens § 21, stk. 3. Her af fremgår det, at: ’Målet for prøven i undervisningsfagernes kompetencemål, jf. bilag 2, er at vurdere, om den studerende demonstrerer undervisningskompetence i det pågældende fag i folkeskolen.’ Som beskrevet under punkt a ovenfor, så retter kompetencemålsprøven sig mod de færdigheder og den viden, som er de centrale for at kunne fungere i skolens praksis. For undervisnings-

- c) *Kompetencemål bruges endelig som betegnelse for de specifikke **målformuleringer**, som knytter sig til hvert kompetenceområde (fx Kompetenceområde 1 i dansk, sprog og kommunikationsundervisning, har et tilknyttet kompetencemål, hvoraf fremgår ”Den studerende kan begrundet planlægge gennemføre, evaluere og udvikle differentieret undervisning i sprog og tekster”).” (Styrelsen for Videregående Uddannelser, 2014)*

fagene gælder det, at kompetencemålsprøven skal vise, hvorvidt og i hvilken grad den studerende behersker de færdigheder og den viden, der er krævet for at fungere som en kompetent underviser i folkeskolen i det pågældende fag. (Om prøver i læreruddannelsen (LU13), 2015)

Som nævnt ovenfor slår disse forhold klart igennem i bekendtgørelsens kompetencemålsbeskrivelser af uddannelsens fagrække. Uddannelsens forskellige faglige komponenter vidner imidlertid også om forskelle og variation i kompetencemålene og dermed i det læringsudbytte, der er i fokus. Opsat i en begrænset og stærkt forenklet form kan følgende grundkomponenter og -kompetencer identificeres i bekendtgørelsen for LU13:

Fagtitel	Lærerens Grundfaglighed	Undervisningsfag	Praktik	Professionsbachelorprojekt
Kompetence	Primært didaktiserings ⁷ - og metodekompetence knyttet til elever (almen-, specialpædagogisk-, tosprogede). Sekundært 'almen dannelsekompetence' (knyttet til etiske, politiske, demokratiske, religiøse perspektiver i en globaliseret verden)	Undervisningskompetence (primært faglig didaktiseringskompetence med afsæt i termen 'begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning').	Praktiskpædagogisk og –analytisk kompetence (didaktiserings-, klasseledelses-, relationskompetence)	Akademiske kompetencer (vidensøgnings-, undersøgelses-, udviklings- og formidlingskompetencer)

Figur 1: Parafase over lærerkompetencer i LU13

Opsamlende overvejelser om kompetencemålspektivet i LU13

Som det fremgår, er der åbenlys korrespondance mellem den lærerfaglighedsforståelse, der blev formuleret af følgegruppen forud for LU13, kvalifikationsrammens fokusering af læringsudbytte og læreruddannelsesbekendtgørelsen. Det samlede billede af kompetencemålspektivet i LU13 kan med afsæt heri sammenfattes til et kompetencemålspektiv, hvor:

- ⇒ *Kompetencemål refererer til kompetencer, som peger ud af uddannelsen og ind i professionen.*
- ⇒ *Der er i særlig grad fokus på kompetencer knyttet direkte til en selektiv forståelse af undervisningspraksis i skolen*
 - *For Lærerens Grundfaglighed sammenfattet i kompetencer knyttet til didaktisering, metode og almen dannelse i et fokus på elevers læring.*
 - *For undervisningsfagene sammenfattet med begrebet 'undervisningskompetence'.*
 - *For praktikken sammenfattet i praktiskpædagogisk og analytisk kompetence.*
 - *For professionsbachelorprojektet sammenfattet i akademiske kompetencer.*

⁷ Begrebet 'didaktisering' er her inspireret af Andreas Gruschka; "Den aktuelt herskende didaktik og læringsforskning har ingen rigtig interesse i analysen af handlingens pædagogisk dimensioner. Didaktikerne har ikke længere særlig meget tillid til deres praktiserende kollegaer, de er mere optaget af at aflaste dem ved hjælp af alt mulig såkaldt **teacher-proofed pupil-food** (lærergodkendt elevfoder). De vil lette pædagogernes undervisningsopgave, der indimellem vurderes til at være lodret umulig. Man har i nu snart flere år kunnet iagttage en **downgrading** af kravene til den didaktiske indsats. Udviklingen af koncepter tjener til – ved hjælp af handlingsorienteret, elevorienteret, konstruktivistisk eller evolutionistisk undervisning – at nivellere de overleverende dannelsesmaal, som man betragter som overdrevne. Didaktik slår over i en snæver didaktisering og erstatter formidlingen af noget til formidlingen af teknikker til formidling." (Gruschka, 2016, s. 29)

Som sådan kan LU13 med kompetencemålsperspektivet beskrives som en intention om en professionsorienteret læreruddannelse, der meget direkte peger over i en modsætningsfyldt undervisningspraksis i tidens skole.

Det kan imidlertid vække arbejdsgruppens bekymring, at kompetencemålsperspektivet kan skabe forventning om, at en nyuddannet lærer også er en kompetent lærer. Den forventning kan overskygge et behov for en egentlig pædagogisk grunduddannelse, der siden hen må omsættes gennem lærer- og skoleerfaringer gennem dagligt lærer- og skoleliv.

Arbejdsgruppen anbefaler derfor, at kompetencemålsperspektivet i LU13 fremadrettet kobles tæt med tilbagevendende refleksion over uddannelsens formål og åbnes for professionsfaglige og –didaktiske nuancer, der løbende kan drøftes og reflekteres af uddannelsens professionelle aktører og studerende. Det kan blandt andet ske med afsæt i nogle af de divergerende perspektiver, der allerede kan findes i de gældende prøvebestemmelser, og i lyset af de forhold og temaer, der i øvrigt er skitseret i denne rapport.

Anbefaling 2: Prøvens status som uddannelseselement

Arbejdsgruppen anbefaler, at der knyttes undervisning og studier til hver kompetencemålsprøve i et omfang svarende til 5-10 ECTS (et modul). Formålet er at medvirke til syntesedannelse inden for faget og at danne grundlag for og understøtte processer omkring kompetencemålsprøven i faget, fagene eller fagområdet.

Det kan gøres ved at hvert af de uddannelsesfag og –elementer, der afsluttes med en kompetencemålsprøve enten

- 1) Afsluttes med et modul eller forløb, der kobler uddannelsesforløbets eller fagets interne perspektiver, indsigter, åbninger og tilgange til tilværelsen i almindelighed og lærerprofessionen i særdeleshed. Den afsluttende kompetencemålsprøve indgår i modulet/forløbet. Modulet/forløbet har i den forstand både et syntesedannende og et prøveforberedende perspektiv.*
- 2) Organiseres og tilrettelægges med et gennemgående modul eller forløb, der danner en samlet ramme omkring uddannelsesforløbet eller faget. Modulet eller forløbet har til opgave tilbagevendende at koble og perspektivere faglige moduler og delstudier med hinanden (syntese) og danne ramme om kompetencemålsprøven i uddannelsesforløbet eller faget (prøveforberedelse).*

Prøvebegrebet

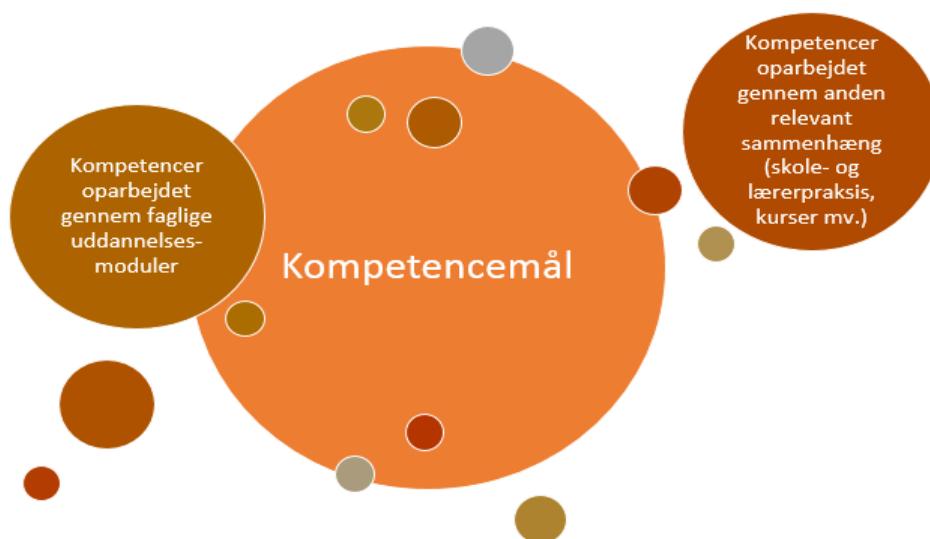
For en pædagogisk og uddannelsesdidaktisk betragtning må alle forslag til prøver, prøvemodeller, prøveindhold og prøveformer i en læreruddannelse indebære pædagogiske og didaktiske overvejelser over prøvens formål og ærinde, hvem der skal prøves i hvad, hvorfor, hvornår, hvordan – og mere generelt en refleksion over et prøvebegreb. Det gælder også for prøver i et kompetencemålsperspektiv. Det har ikke været muligt indenfor arbejdsgruppens ramme at gøre egentlige studier i prøvebegreber, men arbejdsgruppens interne processer (kortlægning, inspiration, udvikling mv.) har hentet næring fra aktuelle forsknings- og udviklingsprojekter om prøver og prøvedidaktik (Troelsen & Madsen, 2014-2015) (Madsen, Kvols, & Beck, 2016-2017), som blandt andet refererer til prøvebegreber og eksamensforståelser fra (Andersen & Tofteskov, 2016), (Hørדם, Hundborg, & Christiansen, 2011) og (Arbejdsgruppen vedr. prøver og eksamener, 2008).

Prøvernes indhold og status i uddannelsens struktur

I 2014 præciserer Styrelsen for Videregående Uddannelse at et kompetencemål er ”logisk afkoblet specifikke moduler, da sidstnævnte angår uddannelsens indhold og ikke de afsluttende prøver.” (Styrelsen for

Videregående Uddannelser, 2014) – og i 2015, at kompetencemålsprøver i bekendtgørelsens optik 'strukturelt afkoblede'. Det betyder ifølge styrelsen, at der ikke er "knyttet bestemte moduler til bestemte prøver i kompetencemål, og at bestemte prøver i kompetencemål påkræver ikke et bestemt modulindhold eller omfang" (Styrelsen for Videregående Uddannelser, 2015).

I arbejdsgruppen er præciseringerne fortolket sådan, at der kort fortalt kan være mange forskellige veje til en kompetencemålsprøve i læreruddannelsen – forskellige moduler med forskelligt indhold, et varieret antal moduler og kompetencer oparbejdet i anden sammenhæng. Det er afgørende ved kompetencemålsprøven er, at det alene er pågældende fags kompetencemål, der er grundlag for vurderingen ved prøven. Figur 2 er et forsøg på at billedliggøre kompetencemålenes centrale betydning for prøven og de forskellige veje, der kan være til den.



Figur 2: Kompetencemålsprøven er en prøve i kompetencemål (VIA University College, 2016, s. 19)

Den såkaldt strukturelle afkobling mellem moduler og prøve er på flere måder en udfordring. For prøven handler det måske især om prøvens form og betydning i den samlede uddannelses opbygning og sammenhæng. Arbejdsgruppen har drøftet følgende forhold:

Prøveindhold

Eftersom læreruddannelsens kompetencemålsprøver i bekendtgørelsens optik alene er koncentreret om at være prøver i kompetencemål, forekommer prøveindholdet at være uklart. Hvis den kortfattede sammenfatning af kompetencemålspektivet i LU13, som er fremstillet i tabellen ovenfor (figur 1), sammenholdes med, at prøven er en prøve i kompetencemål (jf. figur 2), synes kompetencemålsprøver at forudsætte et indhold:

- Kompetencemålsprøver i Lærerens Grundfaglighed er prøver i didaktiserings- og metodekompetence knyttet til elever og i 'almendannelseskompetence' (som vi i arbejdsgruppen er noget uklare på, hvad er). Det forudsættes, at eksaminanden forud for prøven har oparbejdet – og ved prøven kan anvende – viden og færdigheder knyttet til et indhold, der omhandler pædagogiske begreber som: Hvad 'skole' er og kan være (skoleteori og –historie). Hvad 'lærer' og 'elev' er og kan være (pædagogisk filosofi, -teori, -etik, -psykologi, -historie, -sociologi etc.). Hvordan elever dannes, udvikles og lærer (dannelsesteori, lærings- og udviklingsteori). Hvad undervisning og læring er og kan være (didaktisk teori) etc.
- Kompetencemålsprøver i undervisningsfag er prøver i undervisningskompetence (faglig didaktiseringskompetence). Det forudsættes, at eksaminanden forud for prøven har oparbejdet – og ved prøven kan

anvende – viden og færdigheder knyttet til fagets indhold: De kategorier, faget omhandler, og de perspektiver, faget har eller kan anlægge på verden, livet, samfundet, naturen, tilværelsen, fagforståelser etc.

- Kompetencemålsprøver i praktik er prøver i praktiskpædagogisk og –analytisk kompetence. Det forudsættes, at eksaminanden forud for prøven har oparbejdet – og ved prøven kan anvende – viden og færdigheder knyttet til et indhold, der hentes i skolens, lærerens og elevernes praktiske virkelighed, kan agere i den og kan iagttage og analysere den.
- Kompetencemålsprøver i professionsbachelorprojektet er prøver i akademiske kompetencer. Det forudsættes, at eksaminanden forud for prøven har oparbejdet et lærerfaglighed indhold og udsat det for akademisk og forskningsfaglig behandling.

Alt i alt kan det måske sammenfattes sådan, at prøver i kompetencemål forudsætter, at der forud for prøven er oparbejdet faglige kompetencer, der (i modsætning til kompetencemålsprøven ikke nødvendigvis peger ud af uddannelsen og ind i professionen, men) er af betydning for professionspraksis. Fagspecifikke kompetencer danner basis for kompetencemålsprøver og forudsættes i den forstand dokumenteret og demonstreret forud for kompetencemålsprøven (dvs. ved modulprøver eller tilsvarende). Kompetencemålsprøver er således ikke prøver i fagspecifikke forhold.

I mange fag er prøvebestemmelserne formuleret sådan, at fagspecifikke forhold spiller en væsentlig rolle eller hovedrollen. Det stemmer ikke overens med den ovenfor beskrevne forståelse af kompetencemålsprøver (se nærmere om de enkelte fag side 30 ff.).

I det omfang, prøveformerne bringes i overensstemmelse med målene, bliver bedømmelsen af faglige elementer hjemløs i uddannelsen. Man må derfor finde andre måder at gøre det på, fx i forbindelse med bedømmelsen af modulerne. Den udbredte brug af kvantitativ vurdering af modulerne synes at være i strid med dette hensyn.

Prøveøkonomi

Prøveøkonomien i den aktuelle uddannelsesmodel er med den strukturelle afkobling uklar og uforløst. Traditionelt har prøveøkonomi været tæt knyttet til undervisning, vejledning mv. i det respektive uddannelsesfag. I den aktuelle model er uddannelsens ressourcer mestendels knyttet til uddannelsens moduler, bl.a. med reference til uddannelsens ECTS-økonomi. Hvis vi ser bort fra professionsbachelorprojektet, er alle uddannelsens fag opgjort i moduler, hvis antal i ECTS-økonomi modsvarer fagets samlede ECTS-værdi i uddannelsen i forholdet 1:1. Med undervisningsfaget dansk som aktuelt eksempel: Danskfaget er opgjort til en omfang på i alt 40 ECTS, og det består af 4 moduler, som hver er opgjort til 10 ECTS. Prøven indgår ikke i opgørelsen. Når prøverne således ikke indgår i uddannelsens ECTS-økonomi, giver det nogle udfordringer – eksempelvis:

- 1) Det fordres, at læreruddannelsen på nationalt, regionalt eller lokalt niveau må udarbejde en selvstændig prøveøkonomi (tid, omfang mv.).
- 2) En prøveøkonomi vil altid også angive en pædagogisk prioritering af en opgave og dermed også en pædagogisk prioritering af prøven som uddannelseselement (for faget og dets undervisere, for den samlede uddannelse og for den enkelte studerende). En sådan prioritering bør samstemmes med den status en kompetencemålsprøve i øvrigt har som 'gatekeeper' for formel kompetence.
- 3) Formative og/eller summative prøver?

Det er arbejdsgruppens vurdering, at kompetencemålsprøverne i den eksisterende model er berammet af en relativ snæver prøveøkonomi (bl.a. som konsekvens af ovenstående). Koblet med bekendtgørelsesoptikken om strukturel afkobling mellem moduler og prøver, betyder det, at prøverne gennemføres ved prøveformer, der i en begrænset ramme og rent summativt tilstræber at vurdere læringsudbytte

som slutresultat, dvs. efter endt uddannelse i det respektive fag. Når en prøve bliver en ren summativ øvelse, kan det imidlertid få den konsekvens, at prøven isoleres og mister sammenhæng med de øvrige uddannelseselementer potentielt både i mål, indhold, struktur og tilrettelæggelse. Når det tilmed er en bestræbelse at skærpe kompetencemålsprøvernes professionsorientering, bør de summative prøveformer udfordres af og suppleres med prøveformer, der i højere grad formår at koble uddannelses- og studieprocesser med lærerfagets dynamiske undervisnings- og læreprocesser i skolepraksis. Kompetencemålsprøverne i LU13 kalder i den forstand på mere formative prøveformer. Med bekendtgørelsesoptikken om strukturel afkobling er det imidlertid en strukturel fordring at finde veje til formative prøvedele i sammenhæng med uddannelsens moduler.

Administration af prøver

Arbejdsgruppen har inddraget studieadministrationens perspektiv gennem interview med administrative medarbejdere på to udvalgte professionshøjskoler. Det fremgår, at de nuværende prøvebestemmelser rummer en række udfordringer for administrationen:

- 1) Bestemmelserne er meget forskellige fra fag til fag, også i de tilfælde hvor ordningerne ligner hinanden. For eksempel har en række fag, hvor den studerende skal aflevere skriftlige produkter, som danner grundlag for eksaminationen, meget forskellige bestemmelser omkring antal produkter og afleveringsfrister.
- 2) Det anses for en administrativ belastning, at lodtrækninger i nogle fag skal gennemføres af studieadministrationen.
- 3) I forbindelse med de skriftlige tilstedeværelsesprøver er der et stort arbejde forbundet med opstilling og klargøring, og der er risiko for nedbrud.
- 4) Det administrative arbejde øges på grund af et voksende antal modulprøver og remodulprøver.
- 5) Reeksamen er uforholdsmæssigt arbejdskrævende, fordi de studerende skal til eksamen efter mange forskellige ordninger.
- 6) Der er særlige problemer for studerende udefra, fx lærere, der deltager i kompetenceløftet, og som derfor har et begrænset kendskab til it-systemerne.
- 7) Hyppige ændringer af prøvebestemmelserne nævnes som et særligt problem.

De administrative medarbejdere ønsker en større ensartethed i bestemmelserne, fx ved at fagene grupperes i kategorier med ensartede bestemmelser. Efter arbejdsgruppens vurdering skyldes nogle af de eksisterende forskelle tilfældigheder, og en koordinering af prøvebestemmelserne kunne gøre administrationen lettere.

Det er imidlertid også iøjnefaldende, at der er et utilstrækkeligt samarbejde. En systematisk procedure kunne sikre, at det overblik over prøveformerne, som underviserne har, blev formidlet videre til de administrative medarbejdere.

Anbefaling 3: Gruppeprøver

Arbejdsgruppen anbefaler, at læreruddannelsen udvikler og gennemfører forsøg og eksperimenter med gruppeprøver.

Gruppeprøver kan udvikles og gøres obligatoriske med sigte på pædagogisk kvalificering af gruppearbejdet i uddannelsesarbejdet og med udvikling af de lærerstuderendes pædagogiske relationskompetencer til følge. Alt afhængig af fokus og indhold i prøven i øvrigt kan gruppeprøver tilrettelægges og fagligt faciliteres som prøver i selvvalgte grupper (med pædagogiske og dynamiske processer for gruppedannelser for øje), eller i ikke selvvalgte grupper (med andre gruppedynamiske processer for øje).

Fleere af arbejdsgruppens modelforslag til prøver inviterer til – nogle implicerer og endog forudsætter – faglig facilitering og undervisning i gruppedannelser og samarbejdsprocesser. Det er måske mest tydeligt for modelforslaget til en projektp prøve, hvor gruppeprocesser vil være afgørende (jf. fx (Kaae, 2015), (Andersen & Tofteskov, 2016, s. 87ff.)).

Gruppearbejde: Til arbejdet med lærerens relationskompetencer

Lærerarbejde er i høj grad relationsarbejde, og derfor er lærerens pædagogiske relationskompetencer af stor betydning. Det drejer sig især om lærerens relationer til skolens og klassens elever (jf. fx (Klinge, 2017)), eller om lærerens kollegiale relationer i lærerteams (jf. fx (Nielsen L. T., 2013)). Men relationerne drejer sig også om samarbejde m.v. med forældre, ledelse, skoleinterne og –eksterne ressourcepersoner og med andre professionelle. Lærerens pædagogiske relationskompetencer er derfor uden tvivl fagligt betydningsfuld.

Det har ikke været muligt på arbejdsgruppens mandat og ramme at foretage egentlige undersøgelser af, hvordan vi i læreruddannelsen arbejder med at udvikle lærerens pædagogiske relationskompetencer. Uddannelsesarbejdet foregår sandsynligvis både teoretisk i form af studier af teorier om relationer, teams, gruppedynamikker etc., og praktisk i form af varierede øvelser. Det må også betragtes som almindeligt, at uddannelsesarbejdet i vid udstrækning baserer sig på gruppearbejde – i studiegrupper og grupper ad hoc i de respektive faglige sammenhænge og undervisningsselementer.

Spørgsmålet er imidlertid, hvorvidt gruppearbejde i uddannelsen fagligt og pædagogisk er knyttet til et arbejde med lærerens relationskompetencer (Madsen B., 2004), eller måske mere tjener didaktiske eller praktiske formål i uddannelsesarbejdet. Kortlægningen af de eksisterende prøver i LU13 kan fra ét perspektiv bekræfte et billede af, at gruppearbejde er almindeligt og fyldigt i uddannelsen. Men det kan også bekræfte det modsatte: At det er muligt for en lærerstuderende at gå til prøver individuelt ved praktisk talt alle prøver – og med det indikere, at læreruddannelsen også kan være et individuelt studie. Individuelle studier og individuelle prøver kan imidlertid ikke udvikle og dokumentere relationskompetencer.

Det er arbejdsgruppens vurdering, at læreruddannelsens prøver i langt højere grad end i dag bør afspejle og dokumentere lærerens pædagogiske og professionsfaglige relationskompetencer. Det er også arbejdsgruppens vurdering, at det kan gøres ved gruppeprøver.

Anbefaling 4: Interdisciplinære prøver

Arbejdsgruppen anbefaler, at læreruddannelsen tilbagevendende udvikler og gennemfører forsøg og eksperimenter med interdisciplinære prøver. Formålet med interdisciplinære prøver er at medvirke til lærerfaglige og professionsrettede syntesedannelser i den samlede læreruddannelse.

Praktisk talt alle rapportens modelforslag kan danne ramme for både monofaglige og interdisciplinære prøver. Arbejdsgruppens anbefaling om interdisciplinære prøver er derfor ikke et forslag til specifikke interdisciplinære prøver, men snarere et forslag til initiering af forsøg med interdisciplinære prøver – fx med afsæt i de fremsatte modelforslag.

Læreruddannelse er en interdisciplinær uddannelse

Lærerfaget – professionen og uddannelsen - er på mange måder konstrueret ved en række interdisciplinære fordringer. Som oftest har interdisciplinærheden været formuleret med vendinger som 'samarbejde', 'samspil' og 'tværfaglighed' mellem fag og discipliner i uddannelsen og med parter og fagområder uden for uddannelsen.

De interdisciplinære fordringer varierer, og fokus forskydes fra tid til anden, men LU13 giver anledning til flere interdisciplinære udfordringer, som kan gøres til genstand for forsøg med interdisciplinære prøver. Udfordringerne viser sig måske mest i form af vanskeligheder ved at arbejde tværfagligt i uddannelsen, dvs. mellem uddannelsens fag, som med LU13 er uddifferentieret i mindre enheder i form af moduler. Men udfordringerne omhandler også bestræbelser på stærkere tilknytning til praksisfeltet og til andre uddannelser i form af tværprofessionalitet og akademisering.

Det er arbejdsgruppens vurdering, at det er påtrængende, at læreruddannelsen fokuserer på disse interdisciplinære udfordringer – også i uddannelsens prøver! - i en bestræbelse at samle det, der tenderer til fragmentering af lærerfaget, -uddannelsen og den samlede opgave.

Læreruddannelsens interdisciplinære fordringer kan som minimum opgøres i følgende tre kategorier:

Grunduddannelsens interdisciplinærhed (traditionel interdisciplinærhed)

Den traditionelle interdisciplinærhed refererer til det, der i højstemte vendinger kan kaldes læreruddannelsens "treklang". Treklangen angiver et i uddannelsens praksis noget upræcist samspil mellem læreruddannelsens traditionelle hovedelementer: Pædagogiske fag, linje- eller undervisningsfag og praktik.⁸

Interdisciplinære prøver kan med dette afsæt referere til samprøver mellem to eller flere uddannelsesfag, som i LU13 kan være en prøve i:

- 1) et eller flere undervisningsfag og hele eller dele af Lærerens Grundfaglighed
- 2) to eller flere undervisningsfag
- 3) praktik og et eller flere undervisningsfag og/eller hele eller dele af Lærerens Grundfaglighed⁹
- 4) professionsbachelorprojektet og praktik (og/eller et eller flere undervisningsfag og/eller hele eller dele af Lærerens Grundfaglighed)

⁸ Se eksempelvis Frits Hedegaard Eriksen refleksioner over "den danske model" i (Eriksen, 2004)

⁹ Eventuelt i sammenhæng med det fremsatte forslag til en ny model for prøven i praktik, jf. (LLN; Den nationale faggruppe for praktik, 2016)

Interdisciplinaritet mellem grunduddannelse og profession

Interdisciplinaritet mellem læreruddannelse og skole er også traditionel, men den har med LU13 fået nye klæder: Læreruddannelse er formuleret i kompetencetermer – som kompetenceudvikling – og der refereres til interdisciplinære fordringer med begreber som ”transfer” og ”praksisnære moduler”.

I LU13 fremhæves særligt lærerens undervisningskompetence. Undervisningsopgaven er selvsagt central i lærerarbejdet. Men der findes imidlertid tillige en række andre nok så påtrængende kompetencer, som giver anledning til nok så påtrængende interdisciplinære fordringer mellem grunduddannelse og profession:

- Lærerfaglige samarbejder om elevers læring og trivsel, primært med elever og forældre.
- Lærerfaglige samarbejder om undervisning, primært med lærerkolleger og faglige ressourcepersoner
- Lærerfaglige samarbejder om fag, primært med fagkolleger
- Lærerfaglige samarbejder om skoleopgave og rammer – primært med kolleger og skoleledelse m.fl.
- Lærerfaglige samarbejder om relevante aktiviteter med lokalsamfund (idrætsforeninger, kunstgallerier, museer, parker, børne-, unge- eller ældre centre etc.), som med seneste folkeskolereform er blevet endnu mere påtrængende.

Se fx også ”Kliniske prøver” i (Hørdam, Hundborg, & Christiansen, 2011, s. 109ff.)

Interdisciplinaritet mellem grunduddannelse og profession er ofte udlagt som uddannelsens professionsorientering, men variationen er stor:

Læreruddannelse som kompetenceudvikling (LU13)

Kompetencemålspektivet i LU13 er skitseret ovenfor. Kompetencemålspektivet kan med en af de centrale figurer bag LU13, Jens Rasmussen, spidsformuleres på følgende måde:

”I den ny læreruddannelse er der som noget nyt indført kompetencemål. Med disse mål sættes der fokus på udvikling af de lærerstuderendes kapacitet til at undervise – i alle undervisningsens faser og alle dens aspekter.”

En hovedintention med LU13 er således, *”at de nye kompetencemål ved deres kombination af viden og færdigheder bedre sætter de kommende lærere i stand til at undervise på grundlag af den nyeste og bedste viden om, hvad der virker, såvel som på grundlag af den erfaringsbase-rede viden, som professionen hele tiden selv udvikler. For pædagogisk praksis orienterer sig ikke alene efter, om noget virker, men også efter om det virker med rimelighed; om det synes brugbart i den konkrete kontekst med de konkrete elever.”* (Rasmussen, 2013)

Med kompetencemålene kan man måske opfatte læreruddannelsen som et professionsorienteret kompetenceudviklingsforløb.

’På græs’ – praksisorientering som mesterlære

Læreruddannelsens historie vidner om, at uddannelsen over en ganske lang indledende periode i særlig grad drejede sig om en mesterlære-lignende oplæring. Undervisningen i skolen var standardiseret, gennemført i store aldersopdelte klasser og med et meget ringe omfang af undervisningsmidler – og som Christer Brusling udtrykker det:

”Læreren forelæste – klassen tog notater, læreren spurgte – håndsoprækkende elever svarede, og eleverne arbejdede hver for sig med rutinemæssige opgaver. Dette er et mønster, der fortsat af mange opfattes som ’ordentlig’ skole. Orden og kontrol i klassen var nødvendigt for at undgå kaos. I hundrede år var dette den accepterede måde at drive undervisning på. Undervisningen var teknisk simpel, novicen lærte hurtigt at beherske den ved at være lærling hos en mester. Efter at have lært sig teknikken var man alene i sit klasseværelse og uden nogen særlig kontakt med kolleger og uden tilbagemeldinger om sin undervisning.” (Brusling, 2003, s. 129)

Uddannelse som mesterlære kan eksempelvis referere til Klaus Nielsen og Steiner Kvale, der har fremhævet følgende fire hovedaspekter ved mesterlære-tænkningen:

- *Praksisfællesskab:* "... mesterlære finder sted i en social organisation og i sin traditionelle form som håndværksproduktion i et fællesskab med færdigheder, viden og værdier. Gennem legitim, perifer deltagelse i fællesskabets produktive aktivitet tilegner lærlingen sig gradvis håndværkets væsentlige færdigheder, kundskaber og værdier ved at bevæge sig fra en perifer deltagelse til at blive et fuldgyldigt medlem af faget."
- *Tilegnelse af faglig identitet:* "... indlæringen af et fags mange færdigheder er trin på vejen mod beherskelse af faget og er som sådan afgørende for etablering af en fagidentitet."
- *Læring gennem handling:* "... mesterlære medfører en stabil og differentieret social struktur, hvor det er muligt at observere og imitere det arbejde, mesteren, svendene eller de andre lærlinge udfører. "
- *Evaluering gennem praksis:* "... en læretid afsluttes med en formel prøve for at få svendebrev. Evalueringen finder dog hovedsagelig sted i arbejdssituationen ved kontinuerligt at teste færdigheder og modtage feedback fra den måde, hvorpå produkterne fungerer, og kunderne reagerer. " (Nielsen & Kvale, Mesterlære som læringsform, 1998, s. 169).

Praksisorientering som praktisk syntese

"Det er den praktiske opgavens karakter som bestemmer hvilke kunnskapselementer det er relevant å knytte sammen i en profesjons kundskapsgrunnlag." (Grimen, 2013, s. 84)

Med reference til Grimens refleksioner over professionskundskab som praktisk syntese (Grimen, 2013) fremhæver Eriksen og Wollum, at interdisciplinaritet i lærerarbejdet findes i pædagogisk praksis:

"De studerende på læreruddannelsen har løbende problemer med at få de mange kundskaber, de tilegner sig i de enkelte fag og fagområder, til at hænge sammen. Det, som skal få dem til at hænge sammen, findes nemlig ikke på professionsskolen, men i pædagogisk praksis. Det er opgaverne i pædagogisk praksis, der skal få de mange kundskabsstumper til at hænge sammen i en praktisk syntese. Det er også opgaverne i pædagogisk praksis, der skal yde modstand mod alt for letkøbte pædagogiske koncepter, som nogle studerende erhverver sig gennem deres litteraturstudier. Men grundige studier skal også yde modstand mod letkøbte praktisk-pædagogiske koncepter, som de udfolder sig på de enkelte skoler. Når vi taler om lærernes kundskabsbase som en praktisk syntese, er det ikke udtryk for faglig eller teoretisk overfladiskhed, tværtimod. Der kommer meget mere dybde i faglig og pædagogisk teori, når den skal bruges til at identificere og forstå problemer i pædagogisk praksis." (Eriksen & Wollum, 2015, s. 51)

Læreruddannelsens interdisciplinaritet fordrer her et arbejde med opmærksomhed og modstand.

Interdisciplinaritet mellem grunduddannelse og videreuddannelse

"En professionsbachelor vil have kompetence erhvervet i et udviklingsbaseret studiemiljø med forskningstilknytning og med relevante, obligatoriske praktikforløb i dialog med aftagerne. En professionsbachelor skal have grundlæggende kendskab til og indsigt i de centrale fag og metoder, der er behov for i professionen. Disse egenskaber skal kvalificere professionsbacheloren til at udøve erhvervsfunktioner og fungere selvstændigt inden for det område, studiet retter sig imod og til videreuddannelse på et relevant master- eller kandidatniveau." (Hørdam, Hundborg, & Christiansen, 2011, s. 50)

Med professionsbachelorbegrebets indførelse omkring årtusindskiftet tilføjes endnu en fordring om interdisciplinaritet i læreruddannelsen, nemlig fordringen om interdisciplinaritet mellem grunduddannelse og videreuddannelse. Fordringen slår i læreruddannelsen i særlig grad igennem i kompetencemålene for professionsbachelorprojektet, der rent fokuserer på akademiske kompetencer.

De akademiske discipliners indtog i lærernes grunduddannelse underbygges tillige af pædagogiske tænkere med indflydelse i pædagogiske kredse, fx Dale, der udtrykker fordringen som følger:

”Ved professionsuddannelse kan man derfor tale om en professionel kompetence i modsætning til en ren praksisorienteret erhvervsuddannelse i pædagogik. Den forbereder blot læreren til at indgå i virksomhed under andres ledelse. Det karakteristiske ved en professionsuddannelse vil være kompetencen til og interessen for at deltage i argumentative dialoger med kritiske analyser om fagets basisproblemer. En professionsuddannelse er indrettet efter, at den professionelt kompetente både kan udøve sin virksomhed og fungere som sagkyndig lærd. En rent erhvervsforberedende uddannelse vil derimod kun kunne fungere som forberedelse for tjenesteydelse.”
(Dale, *Pædagogikuddannelse og erkendelsesinteresser*, 2003, s. 104)

”Skellet mellem underordnet tjeneste og professionel kompetence og interessen for pædagogisk teori med forudsætning i uddannelsesvidenskaben tilkendegiver, at de studerende udvikler teoretisk evne til at tænke i uddannelsesvidenskabelige grundbegreber, og at de tilegner sig en forskerholdning over for lærerfaget som et kendetegn ved den professionelle kompetence.”
(Dale, *Pædagogikuddannelse og erkendelsesinteresser*, 2003, s. 114)

Arbejdsgruppen anbefaler, at der initieres forsøg med interdisciplinære prøver med afsæt i ovennævnte interdisciplinære fordringer til læreruddannelsen.

Bilag 1: Analyse af de eksisterende prøveformer i LU13

Analysekatogrier

I 14 af læreruddannelsens 25 fag indledes alle kompetencemål med formuleringen ”Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning (...)”, efterfulgt af en fagspecifik genstand, som karakteriserer undervisningen eller beskriver dens emne. De samme formuleringer forekommer i et eller flere kompetencemål i yderligere ni fag. Kun i KLM og bachelorprojektet forekommer formuleringen slet ikke i målene.

Dermed har formuleringen en så central placering, at den er egnet som udgangspunkt for en tværgående analyse af sammenhængen mellem prøveformer og kompetencemål.

(Se nærmere i Appendiks A: Oversigt over mål, side 36).

Analysen er derfor gennemført ved, at fagenes prøvebestemmelser er gennemgået med udgangspunkt i følgende spørgsmål:

- **Undervisning:** *I hvilken forstand inviterer prøvebestemmelserne til bedømmelse af undervisning (i forståelsen sammenhænge mellem begrundelse, planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling)?*
- **Begrundelser:** *I hvilken forstand inviterer prøvebestemmelserne til bedømmelse af begrundelser (for hhv. planlægning, evaluering, udvikling af undervisning)?*
- **Planlægning:** *I hvilken forstand inviterer prøvebestemmelserne til bedømmelse af planlægning (af undervisning)?*
- **Gennemførelse:** *I hvilken forstand inviterer prøvebestemmelserne til bedømmelse af gennemførelse (af undervisning)?*
- **Evaluering:** *I hvilken forstand inviterer prøvebestemmelserne til bedømmelse af evaluering (af undervisning)?*
- **Udvikling:** *I hvilken forstand inviterer prøvebestemmelserne til bedømmelse af udvikling (af undervisning)?*

Konkret er analysen foretaget ved hjælp af et skema, der har følgende grundform:

Uddannelsesfag			
Kompetencemål (Bekendtgørelse)	Prøvebeskrivelse (Studieordning (LLN))	Prøven i kompetenceperspektiv (Analyse)	Bemærkninger

Nedenfor er resultater fra analyserne beskrevet i to dele: 1) Kortlægningens overordnede analyseresultater og 2) Bemærkninger til det enkelte uddannelsesfag (jf. ovenstående skema).

Begrænsninger i analysemetoden

Analysemetoden rummer to begrænsninger.

For det første tager de generelle kategorier ikke højde for de fag, der har andre målbeskrivelser end de nævnte. Under overskriften ”Bemærkninger til det enkelte uddannelsesfag” side 30 ff.) er disse forhold kommenteret for det enkelte fag.

For det andet ligger der en mere omfattende begrænsning i, at den tværgående analyse alene fokuserer på verberne ”planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle” og ikke på de formuleringer, der beskriver det faglige perspektiv eller den faglige genstand.

Begrænsningen skal ses i sammenhæng med diskussionen af begrebet ”lærerfaglighed” i LU13 (side 15ff.), hvor det fremføres, at kompetencemålene er formuleret på baggrund af en snæver forståelse af begrebet.

Analysen af prøveformerne vidner om, at der er en bredere forståelse af lærerfaglighed til stede i uddannelsens fag. Men den viser også, at der er betydelige forskelle mellem fagene, når det drejer sig, hvilken vægt der lægges på lærerfaglighed i betydningen ”kompetencer der peger ud af faget og ind i professionen”. Bemærkningerne til de enkelte fag illustrerer dette, men analysemetoden har ikke frembragt et samlet billede af, hvordan uddannelsesfagenes fagspecifikke indhold og substans indgår og vurderes ved prøverne, og hvordan det sker på en måde, der ”peger ud af uddannelsen og over i professionen”.

Kortlægningens overordnede analyseresultater

Analysen af de eksisterende prøveformer har givet følgende overordnede resultater:

- I de fleste fag vurderer prøveformerne begrundelser og refleksioner, snarere end undervisningspraksis i forståelsen praktisk planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling af undervisning.
- Der er meget stor forskel på i hvor høj grad prøvebestemmelserne er formuleret, så de retter sig mod bedømmelsen af lærerfaglighed. I enkelte fag, fx dansk, synes dette at spille en meget tilbagetrukket rolle, mens det i andre fag, fx biologi, engelsk, fransk og historie, er gjort meget tydeligt, at prøven sigter mod at bedømme lærerfaglighed.
- Didaktiseringskompetence (se side 21) drejer sig om omsætning af en faglig baseret viden til skolens undervisning, og som sådan har den to elementer, nemlig den studerendes faglige viden og indsigt, og den faglige undervisning i samværet med skolens elever. Især i undervisningsfagene ses en problematik, som handler om at skabe balance og sammenhæng mellem disse to elementer. For en helhedsbetragtning rummer prøveformerne mange ideer til bestemmelser af lærerfagligheder og til bedømmelse af samme.

Bemærkninger til det enkelte uddannelsesfag

Lærerens grundfaglighed (LG)

Pædagogik og lærerfaglighed (PL1-3)

Prøven lægger vægt på den studerendes teoretiske viden om kompetencemålenes overskrifter, snarere end på selve formuleringen af kompetencemålene.

Den giver mulighed for at afprøve den studerendes teoretiske viden og selvstændige refleksioner over elevens læring og udvikling, almen undervisningskompetence og specialpædagogik, men ikke den studerendes kompetencer i den form, hvori de er formuleret i kompetencemålene.

Det fremgår ikke af prøvebestemmelserne, at den studerende selv skal have gennemført det undervisningsforløb, som ligger til grund for delprøve 1, men formuleringen ”erfaret og dokumenteret” lader antage, at det er sådan ment.

Pædagogik og lærerfaglighed (PL4)

Prøven giver mulighed for at vurdere om den studerende kan planlægge med begrundelse.

Den giver ikke direkte mulighed for at vurdere om den studerende kan gennemføre, evaluere og udvikle undervisning, men den giver mulighed for at vurdere den studerendes forudsætninger for det. I modsætning til prøven i PL1-3 lægger prøven hovedvægt på den studerendes professionelle handlinger, snarere end teorien.

Almen dannelse (KLM)

Ifølge kompetencemålet skal den studerende kunne ”forholde sig nuanceret og reflekteret til etiske, politiske, demokratiske og religiøse udfordringer, som er forbundet med undervisning, forældresamarbejde og skole i et globaliseret samfund”. Prøveformen giver gode muligheder for at vurdere dette mål, som falder uden for analysekategorierne (se side 29).

Undervisningsfag

Billedkunst

Prøven i billedkunst er delt i en praktisk prøve og en mundtlig prøve. Den praktiske prøve er en udstilling, som præsenterer et selvvalgt praktisk, eksperimenterende billedprojekt, som dækker alle fire kompetenceområder. Den mundtlige prøve tager udgangspunkt i en synopsis, som behandler et selvvalgt lærerfaglig problemstilling, der peger ind i flere af fagets kompetenceområder, og hvor den studerende skal inddrage elementer hentet fra skolens praksis.

Prøvebestemmelserne præciserer, at der skal være indholdsmæssig sammenhæng mellem de to delprøver. Alle fagets kompetenceområder er beskrevet som ”begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle” undervisning, efterfulgt af en faglig genstand.

Det er tydeligt, at prøveformen giver mulighed for at bedømme den faglige genstand, men bestemmelserne er ikke tilstrækkeligt præcise til, at de kan vurderes, i hvilket omfang den studerendes undervisningskompetencer kan bedømmes. Formuleringen om at inddrage elementer fra skolens praksis tyder på en intention herom.

Biologi

Prøven tager udgangspunkt i sammenhængen mellem det biologifaglige og det skolefaglige. Den giver god mulighed for at prøve den studerendes kompetencer i at planlægge undervisning og begrunde planen, men ikke i at gennemføre, evaluere og udvikle undervisning.

Dansk

De fire kompetencemål omhandler alle, at den studerende skal kunne begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning i relation til danskfaget.

Til den skriftlige prøve skal den studerende som en del af opgaven inddrage et fagdidaktisk perspektiv i forhold til analyse af en tekst. Ved den resterende del af den skriftlige prøve skal den studerende ikke demonstrere noget i relation til begrundet planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling af undervisning.

De otte bredt formulerede prøvespørgsmål til den mundtlige prøve giver ikke nogen nærmere beskrivelse af, hvad indholdet af disse kan være. Der er derved ikke sikkerhed for, at prøvespørgsmålene adresserer begrundet planlægning, gennemførelse, evaluering eller udvikling af undervisning. Der kunne være mulighed for at prøvespørgsmålene kan adressere begrundet planlægning af undervisning.

Engelsk

Bestemmelserne formulerer meget specifikke krav til synopsis og prøvens indhold. Herved bliver det tydeligt, at prøven giver anledning til at bedømme den studerendes evne til at begrunde og planlægge.

Prøvens rammer tillader ikke at bedømme gennemførelse af undervisning. Der lægges op til at inddrage dokumenter fra gennemført undervisning, men det er ikke et krav.

Et element i prøven er vurdering af elevsprog i tilknytning til kompetencemål 2.

Bestemmelsen om, at den studerendes evne til at beherske engelsk indgår i bedømmelsen, relaterer sig ikke til de formulerede kompetencemål.

På baggrund af bestemmelsen må det antages, at i hvert fald dele af prøven foregår på engelsk, men prøvebestemmelserne præciserer det ikke.

Fransk

Der prøves tydeligt i lærerfaglige kompetencer med afsæt i faglighed i faget fransk.

Delprøve 1 giver anledning til at vurdere den studerendes kompetencer i at bedømme elevsprog, men ikke at evaluere undervisning i bredere forstand.

Delprøve 2 giver mulighed for at vurdere om den studerende kan begrundet planlægge, men ikke gennemføre, evaluere og udvikle undervisning.

Fysik/kemi

Præsentationsprøven tager udgangspunkt i et fagdidaktisk tema som er formuleret af underviser. Den studerende skal demonstrere at kunne begrunde undervisning. Der er ikke krav om, at de praksiselementer den studerende kan inddrage i præsentationsprøven, skal være erfaret eller gennemført af den studerende selv.

Der stilles ikke krav til prøven om, at den studerende skal demonstrere gennemførelse, evaluering og udvikling af undervisning, på trods af at det indgår i alle fire kompetencemål.

Nogle mindre uoverensstemmelser mellem prøvebestemmelser og kompetencemål har snarere redaktionel karakter: Til procesprøven skal den studerende begrundet planlægge undervisning i fysik/kemi. Derudover skal den studerende demonstrere egne kompetencer til at kunne udføre praktisk-eksperimentelt arbejde, på trods af at dette ikke fremgår af kompetencemålene. Den studerende skal trække spørgsmål som relaterer sig til de faglige områder i Fælles Mål. Områderne i Fælles Mål indgår ikke i kompetencemålene, ligesom de tre beskrevne kategorier, som kan trækkes til prøven, ikke er at genfinde i kompetencemålene.

Geografi

Prøven giver mulighed for at vurdere den studerendes kompetencer i at planlægge undervisning, men der er ikke formuleret et krav om, at den studerende selv skal have planlagt det forløb, der indgår i den mundtlige delprøve.

Der er heller ikke formuleret krav om, at den studerende selv skal have gennemført den undervisning, der kan dokumenteres med videomateriale i delprøve 2. I det omfang, det foregår, vil man i nogen grad kunne bedømme den studerendes evner til at gennemføre undervisning, men hovedvægten ligger på refleksioner over praksis, snarere end på at "planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning", skønt dette indgår i alle fire kompetencemål.

Historie

Prøven har et tydeligt fagdidaktisk præg med vægt på sammenhængen mellem historiefaglig og historiedidaktisk indsigt.

Prøvebestemmelserne giver gode muligheder for at afprøve den studerendes evne til at begrunde valg i forbindelse med tilrettelæggelse af undervisning, men planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling af konkret undervisning indgår ikke i prøvebestemmelserne, selv om formuleringen går igen i alle fire kompetencemål.

Håndværk og design

Den praktiske prøve forbinder faglig viden og færdigheder i relation til undervisning, især med vægt på at begrunde valg i forbindelse med undervisning.

Den mundtlige prøve har fokus på undervisning og giver især mulighed for at prøve den studerendes kompetencer i planlægning.

Prøvebestemmelserne formulerer ikke et krav om, om den studerende selv skal have planlagt og gennemført den undervisning, der ligger til grund for den empiriske analyse. I det omfang det kræves, vil prøveforamen give mulighed for at afprøve kompetencer i evaluering og udvikling af undervisning.

Idræt

Den praktiske prøve præciserer, at den studerendes egne idrætsfaglige færdigheder skal bedømmes. Hermed er det præciseret, hvordan kompetencemål 1 afprøves.

Bestemmelserne præciserer ikke nærmere, hvordan der prøves i kompetencemål 2 – 4. Prøven er beskrevet med overordnede vendinger som "idrætsdidaktiske kompetencer" og "opfyldelse af fagets kompetencemål".

Prøvebestemmelserne præciserer ikke, at de studerende prøves i planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning. (I modsætning til de andre fag, som har disse formuleringer i kompetencemålene, bruger idræt ikke formuleringen "begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle").

Kristendomskundskab/religion

Prøven tager udgangspunkt i en lærerfaglig problemstilling. Det er ikke et krav at den lærerfaglige problemstilling skal have relation til "begrundet, planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning", som ellers er nævnt i alle fire kompetenceområder.

Undervisningsforløbet, som er udgangspunktet for den mundtlige prøve, er et begrundet planlagt forløb. Der stilles ikke krav om gennemførelse, evaluering og udvikling af undervisningen.

Madkundskab

Prøven er meget omfattende, sammenlignet med læreruddannelsens øvrige fag. Ud over den praktiske og den mundtlige delprøve er der også et obligatorisk skriftligt prøveprodukt og en præsentationsportefølje, der ikke indgår i bedømmelsen.

Prøven giver mulighed for at bedømme, i hvilket omfang den studerende kan begrunde sin lærerpraksis med afsæt i faglig viden, og den giver mulighed for at bedømme den studerendes kompetencer i at planlægge undervisningsforløb. Den giver ikke mulighed for direkte bedømmelse af den studerendes kompetencer i at gennemføre, evaluere og udvikle undervisning.

Matematik

Begge delprøver i faget tager udgangspunkt i lokalt udviklede prøveoplæg, hvor der skal indgå elementer fra alle fire kompetenceområder.

Begge delprøver giver mulighed for at vurdere den studerendes opfyldelse af kompetencemål 2 og 3.

Kompetencemål 1 og 4 drejer sig om at planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning. Begge prøveformer giver gode muligheder for at vurdere den studerendes kompetencer i planlægning af undervisning og i et vist omfang evaluering af undervisning. Gennemførelse af undervisning kan ikke vurderes ved prøveformen.

Musik

Kompetencemålene

- *Den studerende kan begrundet lede musikalsk udfoldelse i et inkluderende klassefællesskab*
- *Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle kreative musikalske processer på udfordrende og anerkendende måder, der udvikler elevens formåen til selvstændigt at skabe og udvikle musik*

kan vurderes direkte ved delprøve 2, da de netop ikke er formuleret knyttet direkte til skolens undervisning. Delprøven rummer et performativt element, som giver den studerende mulighed for at vise kompetencer, der kan overføres direkte til skolens undervisning.

Delprøve 2 kan give mulighed for at vurdere kompetencemål 1 og 2 direkte, men prøvebestemmelserne præciserer ikke hvordan det sker.

Kompetencemål 3 lyder:

- *Den studerende kan varetage undervisning i musik som æstetisk, kulturelt, og historisk fænomen*

Delprøve 1 kan give mulighed for at vurdere den studerendes musikfaglige viden og refleksioner over lærerfaglige kompetencer i forhold til dette kompetencemål, men om den studerende kan "varetage undervisning" kan kun bedømmes indirekte.

Prøven giver ikke mulighed for at vurdere om den studerende kan planlægge, gennemføre og evaluere undervisning, men den studerendes begrundelser og refleksioner kan indgå i delprøve 1. Prøvebestemmelserne indeholder ikke noget krav om det.

Natur/teknologi

Den skriftlige prøve skal tage udgangspunkt i en lærerfaglig problemstilling, hvor der er krav om at der skal belyses og diskuteres principielle fagdidaktiske forhold knyttet til undervisning. Der er her fokus på begrundelser for planlægning af undervisning.

Den studerende kan, om muligt, inddrage praksiserfaringer til den mundtlige prøve. Men der er ikke krav om at de mulige praksiserfaringer skal være med gennemførelse, evaluering og udvikling af undervisning, selvom dette er en del af alle fire kompetencemål. Den studerende skal ved den mundtlige prøve demonstrere naturfaglig viden på lærerfagligt niveau, trods dette ikke er at genfinde i kompetencemålene.

Samfundsfag

Prøven er tilrettelagt med henblik på at vurdere såvel samfundsfaglig som lærerfaglig indsigt med tidsmæssig prioritering af det lærerfaglige.

Prøven giver ikke mulighed for at vurdere, om den studerende kan gennemføre undervisning. Når det drejer sig om kompetencerne til at planlægge, evaluere og udvikle undervisning, giver prøven snarere mulighed for at vurdere den studerendes kompetencer i at begrunde og reflektere end for at vurdere selve planlægningen, evalueringen og udviklingen.

Tysk

Til den skriftlige del af prøven skal den studerende demonstrere analyse af elevsprog og beherskelse af tysk skriftsprog i en realistisk skrivesituation. Dette korresponderer med to af kompetencemålene for faget, nr. 2 og 3.

De 6 diskussionsoplæg, som den studerende skal lave, skal tilsammen dække de fire kompetenceområder, herunder nr. 1. Der er ikke givet nogen nærmere anvisning af, hvordan den studerende skal demonstrere kompetencer til gennemførelse, evaluering og udvikling af undervisning, som det fremgår af kompetenceområde 4.

Praktik

Prøvens rammer tillader ikke at bedømme gennemførelse af undervisning (kompetencemål 1). Der skal i praktikperioden udarbejdes dokumenter fra gennemført undervisning, men det præciseres, at de ikke indgår i bedømmelsen.

Dermed er der heller ikke mulighed for at vurdere hele kompetencemål 2 og første del af kompetencemål 3 ("kan varetage").

Praktikopgaven, som indgår i bedømmelsen, skal illustrere den studerendes arbejde med udvalgte videns- og færdighedsmål. Det er ikke nærmere defineret, hvad der ligger i begrebet "illustrere".

Praktikopgaven giver mulighed for at vurdere anden del af kompetencemål 3 ("reflektere over") og den studerendes begrundelser for sin målsætning, planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling af undervisning. Det kan give adgang til en indirekte vurdering af den studerendes kompetencer på disse punkter.

Bachelorprojektet

Ifølge kompetencemålet skal den studerende kunne analysere en lærerfagligproblemstilling og foreslå handlinger på baggrund af denne. Prøven giver mulighed for, at den studerende kan demonstrere det, og der gives anvisninger på, hvordan den studerende kan gøre det systematisk.

Appendiks A: Oversigt over mål

I følgende fag er alle kompetencemål med ubetydelige variationer beskrevet som ”planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning”, efterfulgt af en fagspecifik genstand, som karakteriserer undervisningen eller beskriver dens emne.

Billedkunst, Biologi, Dansk (begge aldersspecialiseringer), Engelsk (begge aldersspecialiseringer), Fransk, Fysik/kemi, Geografi, Historie, Håndværk og design, Kristendomskundskab/religion, Natur/teknologi, Samfundsfag

I følgende fag er et eller flere kompetencemål beskrevet med andre formuleringer:

Fag	Kompetencemål med andre formuleringer
Lærerens Grundfaglighed: Pædagogik og lærerfaglighed	PL1: skabe fællesskaber, facilitere elevers læring og udvikling, lede læreprocesser
Lærerens Grundfaglighed: Almen dannelse (KLM)	forholde sig nuanceret og reflekteret til etiske, politiske, demokratiske og religiøse udfordringer, som er forbundet med undervisning, forældresamarbejde og skole i et globaliseret samfund
Praktik	2: lede undervisning samt etablere og udvikle klare og positive rammer 3: varetage det positive samarbejde [...] og reflektere over relationers betydning [...]
Professionsbachelorprojektet	Analysere og foreslå handlinger
Idræt (begge aldersspecialiseringer)	1: udføre, analysere og formidle alsidige bevægelser med henblik på at udvikle elevers alsidige kropslige og idrætslige kompetencer. 2: anvende viden om og undervise i sammenhænge mellem fysisk træning, sundhed og trivsel. 4: analysere, formidle og udvikle alsidige idrætskulturers strukturer, normer og værdier og sammenhæng med elevers sociale og personlige udvikling
Madkundskab	2: analysere og vurdere fødevarer, fødevarerproduktion, fødevarerforbrug og fødevarer kvalitet og omsætte dette i en fagdidaktisk begrundet undervisningspraksis
Matematik (begge aldersspecialiseringer)	2: stimulere elevernes udvikling af matematiske kompetencer 3: beskrive, analysere og vurdere undervisning og læring
Musik	1: begrundet lede musikalsk udfoldelse i et inkluderende klassefællesskab 2: begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle kreative musikalske processer 3: varetage undervisning i musik som æstetisk, kulturelt, og historisk fænomen
Tysk	1: analysere eksplicite kulturelle og samfundsmæssige fænomener, sætte dem ind i en fagdidaktisk kontekst samt kommunikere hensigtsmæssigt mundtligt og skriftligt herom 2: kan kommunikere spontant, klart og flydende mundtligt og skriftligt på tysk samt anvende formel og funktionel viden om sprog i forhold til egen og elevernes tysksproglige udvikling 3: anvende teorier om sprogtiltagelse med fokus på reception og produktion samt kommunikationsstrategier i forhold til udvikling af egne og elevernes kommunikative færdigheder på tysk

Appendiks B: Oversigt over de eksisterende prøveformer

Fra bekendtgørelsen

Bekendtgørelsen sætter følgende ramme for prøver i LU13:

Undervisningsfag og Lærerens Grundfaglighed

§ 18. I løbet af 1. studieår afholdes en ekstern prøve i mindst et kompetencemål, der skal bestå inden udgangen af den studerendes 2. studieår, jf. bilag 1-3.

Stk. 2. Undervisningsfag afsluttes med 1 ekstern prøve. Prøven skal bestå af mindst 2 delprøver, og der gives en samlet karakter.

Stk. 3. Almen dannelse afsluttes med 1 ekstern prøve. Prøven kan bestå af flere delprøver, og der gives en samlet karakter.

Stk. 4. Pædagogik og lærerfaglighed afsluttes med 1 ekstern prøve og 1 intern prøve, som samlet skal dække kompetenceområderne under pædagogik og lærerfaglighed, jf. bilag 1. Hver prøve kan bestå af flere delprøver med hver sin prøveform, og der gives en samlet karakter for hver prøve.

Stk. 5. Alle prøver i kompetencemål bedømmes med en karakter efter 7-trins-skalaen.

Praktik

§ 19. Hvert af niveauerne I, II og III i praktikken afsluttes med en prøve bedømt med en karakter efter 7-trins-skalaen.

Stk. 2. To af prøverne er eksterne prøver og bedømmes af en praktislærer, en underviser udpeget af professionshøjskolen og en ekstern censor.

Stk. 3. En af prøverne er intern og bedømmes af en praktislærer og en underviser udpeget af professionshøjskolen.

Stk. 4. Prøverne finder sted på praktikskolerne eller på uddannelsesinstitutionen.

Professionsbachelorprojektet

§ 20. Professionsbachelorprojektet afsluttes på 4. studieår ved en mundtlig ekstern prøve, hvor der gives en samlet individuel karakter for projektet og den mundtlige præstation.

Udmøntning i den nationale del af studieordningen

De aldersspecialiserede fag (DA, EN, ID, MA) har samme bestemmelser på begge specialiseringer.

Prøverne kan groft inddeles i fem grupper. Hver gruppe beskrives for sig på de følgende sider.

Prøver med én skriftlig opgave efter den studerendes eget valg	PL1-4, KLM, PR, BA
Skriftlig med lodtrækning mellem flere produkter	BI, EN, NT HI skiller sig ud ved, at der trækkes lod mellem læremidler frem for produkter
Skriftlig med prøveoplæg	DA, FR, MA, TY
Praktisk og mundtlig prøve	BK, HD, ID, MK, MU
To mundtlige prøver	FK (præsentationsprøve og procesprøve), GE (undervisningsforløb, redegørelse for refleksioner), SA

Prøver med én skriftlig opgave efter den studerendes eget valg

Prøverne i LG, KLM, praktik, BA og Kristendomskundskab/religion består et skriftligt oplæg, som udarbejdes efter den studerendes eget valg, og som danner grundlag for eksaminationen.

Prøverne i PL4 og to af praktikmodulerne er interne.

Prøverne kan afvikles individuelt eller i gruppe efter den studerendes valg.

(Det er ikke præciseret for BA, hvor det til gengæld er nævnt, at grupperne kan være tværprofessionelle og består af højst 2 studerende).

Fag	Antal stud.	Omfang (ns., maks.)	Betegnelse på skriftlige oplæg
PL 1 -3	I/G ¹⁰	15	Betegnelse mangler, indhold detaljeret beskrevet
PL 4	I/G	10	Skriftlig opgave
KLM	I/G	5	Skriftligt oplæg
Praktik	I/G	5	Praktikopgave
BA	1-2	25 + 10 s. bilag	Bachelorprojekt
Kristendoms- kundskab/reli- gion	I/G	10	Opgave

Skriftlig med lodtrækning mellem flere produkter

Biologi, engelsk og natur/teknologi har alle en mundtlig eksamen med udgangspunkt i et lodtrukket skriftligt produkt, som udgør den skriftlige delprøve. Kravene til det skriftlige produkt er nærmere specificeret, enten ved emner (biologi) eller indholds krav (de øvrige fag).

Video- eller lydoptagelser kan indgå i alle produkter.

For naturfagernes vedkommende ses den forskel, at biologi og geografi arbejder med 5 prøvespørgsmål, et for hver af folkeskolefagets faglige temaer, og derudover et tværfagligt. Natur/teknologi og fysik/kemi har derimod ikke et tværfagligt prøvespørgsmål og arbejder derfor kun med 4.

Fag	Antal stud.	Antal skriftlige opgaver	Omfang (ns., maks.)	Betegnelse på skriftlige oplæg	Lodtrækningsfrist
Biologi	I/G	5	5	Skriftlige prøveprodukter	2 døgn
Engelsk	I/G	4	3-4 + 5	Synopser	14 dage
Natur/teknologi	1 – 3	4	5	Produkter	1 døgn

Skriftlig delprøve med prøveoplæg og mundtlig delprøve

Dansk, fransk, matematik og tysk har alle skriftlige prøver med et prøveoplæg, som den studerende skal besvare. Der er betydelige forskelle på oplæggenes karakter og rammerne omkring prøven.

¹⁰ I/G betyder: individuelt eller grupper efter den studerendes valg, gruppestørrelse ikke præciseret i bestemmelserne.

Dansk, matematik og tysk præciserer, at den skriftlige delprøve er individuel, mens fransk ikke præciserer noget. Brugen af ental ("den studerende") antyder at prøven er individuel.

Den mundtlige delprøve tager ikke afsæt i den skriftlige.

Fag	Sted	Varighed	Udlevering af prøveoplæg	Mundtlig prøve
Dansk	Hj	24t	(24 t)	8 bredt formulerede emner, opgivet ved semesterstart Den studerendes emne oplyses 1 døgn før
Fransk	Hj	1 uge	(1 uge)	6 bredt formulerede fagdidaktiske problemstillinger Den studerendes emne oplyses 1 døgn før
Matematik, 1.-6. klassetrin	UC	6 t	2 døgn før tilstedeværelsesprøven	Procesprøve i grupper på 1 til 3 Prøveoplæg udleveres når prøven begynder
Tysk	UC	6 t	(ikke præciseret, formentlig når prøven begynder)	Den studerende udarbejder 6 diskussionsoplæg. Prøven skal indeholde et performativt element. Resultat af lodtrækning mellem oplæg meddeles 1 døgn før

Praktisk og mundtlig prøve

Billedkunst, håndværk og design, idræt, madkundskab og musik bruger alle betegnelsen praktisk prøve (musik: refleksion i praksis og refleksion om praksis).

I billedkunst og håndværk og design indgår en udstilling i prøven.

Fag	Delprøve 1	Delprøve 2	Produkter forud for prøven	Varighed	Lodtrækning
Billedkunst	Praktisk prøve (udstilling) I/G	Mundtlig prøve I/G	Synopsis Maks. 5 ns.	60 min. (ved individuel)	
Håndværk og design	Praktisk prøve (udstilling) I/G	Mundtlig prøve I/G	Synopsis Maks. 5 ns.	60 min. (ved individuel)	-
Idræt	Praktisk prøve I/G	Mundtlig prøve I/G	Synopsis Maks. 5 ns	60 min. (ved individuel)	-
Madkundskab	Praktisk prøve I/G	Mundtlig prøve I/G	Lærerfaglig problemstilling (indgår i bedømmelsen) Præsentationsportfolio Materialer fra praksisfeltet		-
Musik	Mundtlig prøve – refleksion over praksis	Praktisk prøve – refleksion i praksis	Musikdidaktisk synopsis Maks. 5 ns. Plan for praktisk prøve med begrundelse for programvalg	60 min. (ved individuel)	-

To mundtlige prøver

Fysik/kemi, geografi og samfundsfag arbejder med to mundtlige prøver.

Samfundsfag stiller krav om aflevering af produkter forud for prøven, fysik/kemi gør ikke. For en udenforstående er det uklart, om geografi med "fremlæggelse af et undervisningsforløb" sigter til en mundtlig fremlæggelse i undervisningen, et skriftligt produkt, eller om dette er valgfrit.

For naturfagenes vedkommende ses den forskel, at biologi og geografi arbejder med 5 prøvespørgsmål, et for hver af folkeskolefagets faglige temaer, og derudover et tværfagligt. Natur/teknologi og fysik/kemi har derimod ikke har et tværfagligt prøvespørgsmål og arbejder derfor kun med 4.

Fag	Delprøve 1	Delprøve 2	Produkter forud for prøven	Vare-tid	
Fysik/kemi	Præsentationsprøve med 4 underviserformulerede didaktiske temaer, offentliggjort 4 uger før prøven 1 – 4 stud. i grupper	Procesprøve i planlægning af undervisning og praktisk laboriearbejde Individuelt, højst 4 arbejder samtidig		1: 15 min. 2: 180 min.	1 døgn før præsentationsprøven trækkes lod mellem de 4 temaer
Geografi	Mundtlig prøve (Undervisningsforløb og eksperimentelt/praktisk arbejde) Individuel	Mundtlig prøve (Refleksioner over praksis) Individuel	Fremlæggelse af undervisningsforløb	1: 30 min. 2: 15 min.	Forberedelse 1 døgn
Samfundsfag	Mundtlig prøve (Analyse af samfundsfaglig og fagdidaktisk problemstilling)	Mundtlig prøve (Refleksion over undervisning)	4 dispositioner	45 min.	Lodtrækning mellem 4 medbragte dispositioner 45 min. forberedelse

Bilag 2: Om inspiration fra andre lande og institutioner

Grundet udskiftning af medlemmer i arbejdsgruppen blev arbejdet med at søge inspiration udskudt fra efteråret 2016 til slutningen af januar 2017. Opgaven med research og inspiration fra eksterne parter kan derfor kun siges at være efterkommet i begrænset omfang.

Søgning af inspiration

Arbejdsgruppen har søgt efter inspiration til arbejdet med udvikling af prøveformer følgende steder:

Udland

- Skotland
- Holland
- Norge
- England

Andre uddannelser i Danmark

- Tømreruddannelsen
- Sygeplejeuddannelsen (planlagt – kun sporadisk nået)

Arbejdsgruppen har udvalgt disse lande og institutioner dels med afsæt i anbefalinger fra relevante fagkollegaer (skole- og uddannelsesforsker Keld Skovmand, UCL, samt de internationale koordinators på UCC, UCL og UCN), dels med afsæt i arbejdsgruppens egne uddannelses-netværk i Danmark og udlandet (kollegaer og institutioner).

Særligt i Skotland og Holland har der været søgt og fundet inspiration, hvorfor disse to lande får en særlig plads i denne rapport.

Institutioner og kontakter

Skotland

I Skotland har der primært været søgt inspiration på disse institutioner/uddannelser:

- University of Strathclyde – School of Education, Glasgow
- University of Aberdeen – School of Education
- University of Edinburgh, Moray House School of Education

Arbejdsgruppen har derudover haft en overordnet kontakt til:

- *Dr. Morag Redford*, Chair of the Scottish Council of Deans of Education, University of the Highlands and Islands, Perth College UHI (mails, dokumenter, telefoninterview).

Holland

I Holland har der primært været søgt inspiration på disse institutioner/uddannelser:

- HAN Faculty of Education (Hogesschol van Arnheim en Nijmegen)

- Marnix Academy University for Teacher Education

Arbejdsgruppen har derudover haft en overordnet kontakt til:

- Henk Van Haaren and Bas Bank, Marnix Academie, P.c. Hogeschool Lerarenopleiding basisonderwijs, Utrecht (mails, dokumenter, telefoninterview)

Norge

I Norge har der primært været søgt inspiration disse steder:

- Universitetet i Stavanger
- Högskolan i Oslo

England

I England har der primært været søgt inspiration her:

- University of Plymouth

Danmark

I Danmark har der været søgt inspiration på:

- Tømrerafdelingen, Herningsholm Erhvervsskole (kontakt faglærer Ole Bank Jacobsen)

Særligt om læreruddannelse og prøveformer i Skotland og Holland

Skotland

Ifølge skole- og uddannelsesforsker Keld Skovmand (UCL) er Skotland det land, der minder mest om Danmark og danske forhold, når det handler om grundskole og læreruddannelse.

Arbejdsgruppen valgte derfor at starte sin søgning efter inspiration der.

I Skotland udbydes grunduddannelsen (*Initial Teacher Education (ITE) in Scotland*) til lærere på 8 forskellige universiteter i samarbejde med skoler og uddannelsesmyndighederne. Det enkelte universitet kan tilbyde forskellige uddannelsesforløb/uddannelsesmuligheder, og de udarbejder også lokale prøve- og eksamenformer.

Der er to veje til at blive lærerdannet (til primary eller secondary lærer) i Skotland:

- 4 årigt- bachelorforløb (*undergraduate*), med mindst 30 ugers praksiserfaring
- 1 års diplomuddannelse i pædagogik (PGDE)

De studerende skal efter de fire år have bestået et niveau, der sikrer dem et 1. år i praksis i en kommunal skole. Dette år skal bestå for at kunne komme endeligt ud i skolen. Det er de lokale myndigheder på skolen, der er ansvarlig for at sikre vurderingen efter det ene år i praksis.

The General Teaching Council for Scotland (GTC Scotland) har udarbejdet en vejledning (The General Teaching Council for Scotland (GTC Scotland), 2012), hvori der beskrives en række kompetencer, som den færdiguddannede lærer bør besidde.

GTC Scotland fastlægger og sikrer også løbende standarder og kvalitet på læreruddannelserne gennem akkreditering af de enkelte universiteters uddannelser, kurser (moduler) og de tilhørende prøveformer. Dr.

Morag Redford, Chair of the Scottish Council of Deans of Education fremhæver, at man således søger både at give udstrakt lokal frihed til de enkelte universiteter, men samtidig sikrer en vis form for national standardisering. Hvert universitet har dog deres egne valgte prøveformer.

I 2010 kom Donaldsen-rapporten (Donaldson, 2010), hvori der på baggrund af en grundlæggende analyse af den dengang eksisterende skotske eksisterende læreruddannelse fremsættes 50 anbefalinger til udvikling af læreruddannelsen, herunder om prøveformer.

Morag Redford nævner Finland som det land man i øjeblikket henter inspiration fra i relation til videreudvikling af den skotske læreruddannelse, særligt fordi der i Finland kræves en masteruddannelse for at måtte undervise i grundskolen.

Holland

Læreruddannelsen i Holland er styret af 8 overordnede kompetencemålsformuleringer. Bas Bank fra Marnix Academy University for Teacher Education understreger vigtigheden af, at de studerende kan og skal have mulighed for meget individuelle veje til opnåelsen af kompetencerne.

Bas Bank oplever, at den hollandske stat i stigende grad overtager styringen af læreruddannelsen i Holland, men at der dog fortsat er en stor grad af lokal frihed til at designe både læreruddannelse og egne prøveformer.

Bas og hans kollegaer arbejder for, at de studerende skal have den største grad af rum og frihed til at vælge selv, men det modvirkes jo i stigende grad af de statslige styringsmekanismer. Det er vigtigt som kommende lærere, at alle kan forme deres uddannelse på netop deres egen måde: "everyone does it his own way".

Den udbredte selvbestemmelsesret har på negativsiden medført et nærmest uoverskueligt sæt af prøveformer, som ikke er godt – der er ifølge Bas Bank "intet overblik".

På Marnix Academy læreruddannelse sigter man konsekvent imod at bygge bro over udfordringen med teori og praksis, og man søger, at så mange prøveformer som muligt kommer til at foregå med en eller anden form for inddragelse af praksis.

Noget af det der gøres for at mindske gabet mellem teori og praksis i relation til prøveformer, er følgende:

- Ansvar for at bedømme de studerende i praktik og pædagogik er af universitetet blevet overdraget til særligt uddannende grundskolelærere.
- Der bruges video med inddragelse af praksis i prøver i nogle fag på læreruddannelsen:
 - *Eksempel 1:* Til en prøve i et fag på 2. årgang skal de studerende medbringe et videoklip på max 3 minutter og med max 3 scener/klip, der viser den studerendes kompetence i at undervise i faget. Der er fokus på, hvad der tages med i videoen, hvorfor, og hvordan den studerende mener, at netop dette fokus demonstrerer de påkrævede kompetencer.
 - *Eksempel 2:* Til prøven i matematik på 3. årg. skal de studerende i en video på mellem 4-6 minutter demonstrere, hvorledes de selv har opnået kompetence i at undervise elever i statistik, og hvordan statistik kan reflekteres med eleverne. Der er fokus på interpersonel kompetence – og i videoen skal de studerende bl.a. også demonstrere, hvordan de selv gennem åbnende spørgsmål giver elever både fra normalområdet og elever med handicap mulighed for at reflektere det faglige indhold.
 - *Eksempel 3:* I et fag, der handler om elevdifferentiering, forskellighed og lærerens åbenhed overfor forskellige elever, skal de studerende filme en interview af en elev. Videoen skal demonstrere den studerendes kompetence i at kunne være i en åben dialog med en elev.

Der er ingen fælles eller centralt formulerede rammer og regler for brugen af video i prøver og til eksamener. Bas Bank henviser princippet om, at de studerende får lov at gøre det på netop deres ønskede måde.

Arbejdsgruppens konklusion

De danske prøvebestemmelser for læreruddannelsens fag og moduler er de mest detaljerede og omfattende i forhold til det, vi har set på fra andre lande og uddannelser.

Det er arbejdsgruppens vurdering, at der i forhold til de steder, hvor vi har søgt inspiration ikke har været nogle større sammenhængende komplekser af prøveformer, som kan overføres direkte til den danske læreruddannelse. Det vi har fundet, har typisk været anvendelse af traditionelle prøveformer som skriftlige opgaver, forskellige former for mundtlige forsvar, præsentationer og lignende.

Hvor man i Danmark har formuleret fælles centralt og nationalt beskrevne prøveformer for fag og moduler på tværs af UC'erne, er det i Skotland, Holland og England tydeligt, at de enkelte universiteter har lokalt formulerede moduler og tilhørende lokalt udformede prøveformer med stor variation på tværs af læreruddannelserne i det enkelte land.

Det er arbejdsgruppens vurdering, at der er inspiration at hente på forskellige niveauer i forhold til udvikling af nye prøveformer i den danske læreruddannelse.

Inspiration til nye prøveformer

Arbejdsgruppen peger på følgende inspiration, der er værd at tænke med i det videre arbejde med udvikling af nye prøveformer:

- Større inddragelse af praksis i flere (alle?) prøver på læreruddannelsen
- Større valgfrihed for den studerende i sit studie, herunder i forhold til prøveformer
- Større grad af frihed til at udforme læreruddannelse og prøveformer lokalt, samtidig med sikring af nationale standarder gennem formulering af rammer og akkrediteringsinstanser
- Evt. oprettelse af et nationalt prøvecenter (best practice + udvikling)
- Fire års grundforløb efterfulgt af ét år i praksis med påkrævede afsluttende prøver og endelig godkendelse/uddannelse til fuldgældig lærer
- Særligt uddannede professionsudøvere, fx skolelærere, kunne få hovedrollen i vurderingen af de studerende i praktik og praksissammenhænge
- Brug af video med inddragelse af praksis i prøver i nogle (alle?) fag på læreruddannelsen

Mulig videre inspiration

Bosch Fonty University i Holland skulle efter Bas Banks vurdering være langt længere fremme med at inddrage praksis i prøverne på læreruddannelsen samtidig med at de får skabt en sammenhængende og evidenter prøvekultur.

Referencer

- Adamsen, J. (2016). Mål uden mæle - afklaringsforsøg af forholdet mellem formål og forskellige typer af mål. *Studier i læreruddannelse og -profession*(1), s. 101-115.
- Andersen, F. B. (1999). Om hvordan de som fik planken høvlede den og lavede bogkasser i stedet for at gå planken ud... I S. V. Knudsen (Red.), *Projektsarbejdets fortid og fremtid*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Andersen, F. B. (2004). Genfærd, spøgelse og gode gestalter i projektdidaktikken. I M. Hermansen, & E. Jensen (Red.), *Udfordringer til undervisningen - i didaktisk perspektiv* (s. 229-256). København: Alinea.
- Andersen, H. L., & Tofteskov, J. (2016). *Eksamen og eksamensformer; Betydning og bedømmelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Andersen, T., & Hansen, M. E. (2016). *Evaluering af kompetencemålsstyring af læreruddannelsen*. Teknologisk Institut, Analyse og Erhvervsfremme. Aarhus: Styrelsen for Videregående Uddannelser.
- Arbejdsgruppen vedr. prøver og eksamener. (2008). *Prøve- og eksamenssystemet; Udfordringer og muligheder*. København: Undervisningsministeriet.
- Brusling, C. (2003). Hen mod en demokratiserende deprofessionalisering af lærerfaget? I T. Kvernbekk (Red.), *Pædagogik og lærerprofessionalitet* (s. 117-136). Århus: Klim.
- Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim.
- Dale, E. L. (2003). Pædagogikuddannelse og erkendelsesinteresser. I T. Kvernbekk (Red.), *Pædagogik og lærerprofessionalitet* (s. 93-116). Århus: Klim.
- Dolin, J., Krogh, L., & Troelsen, R. (2005). En kompetencebeskrivelse af naturfagene. I H. Busch, S. Horst, & R. Troelsen (Red.), *Inspiration til fremtidens naturfaglige uddannelser*. København: Uddannelsesstyrelsen.
- Donaldson, G. (2010). *Teaching Scotland's future: Report of a review of teacher education in Scotland*. Edinburgh: The Scottish government. Hentet fra <http://www.gov.scot/Resource/Doc/337626/0110852.pdf>
- Dysthe, O., & Engelsen, K. S. (Red.). (2005). *Mapper som pædagogisk redskab; Perspektiver og erfaringer*. Aarhus: Klim.
- Eriksen, F. H. (februar 2004). Den danske model og bacheloropgaven. *Unge Pædagoger*(1/2), s. 3-11.
- Eriksen, F. H., & Wullum, A. H. (2015). Ingen magt uden modstand; Praksistilknytningens betydning i læreruddannelsen. *Unge Pædagoger*(2).
- Fogh, C. ((under udgivelse)). Hvad 'gør' hjem? I H. o. Marxen (Red.), *Visuel undervisning i udskolingen*. Odense: Meloni.
- Frimann, S., Willert, S., & Stegeager, N. (2017). Forskning i egen praksis - projektarbejde som brobygger mellem uddannelse og arbejde. I E. Laursen, & N. Stegeager (Red.), *God videreuddannelse; Med transfer, balance og praksisnært samarbejde* (s. 91-108). Samfundslitteratur.

- Følgegruppen for ny læreruddannelse. (2012). *Deregulering og internationalisering - evalueringer og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006*. Styrelsen for Videregående Uddannelser og Uddannelsesstøtte for følgegruppen for ny læreruddannelse. Hentet fra <http://ufm.dk/publikationer/2012/deregulering-og-internationalisering-evaluering-og-anbefalinger-om-laereruddannelsen-af-2006>
- Grimen, H. (2013). Profesjon og kunnskap. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gruschka, A. (2016). *At lære at forstå*. Aarhus: Klim.
- Hansen, T. I., & Skovmand, K. (2011). *Fælles mål og midler; Læremidler og læreplaner i teori og praksis*. Århus: Klim.
- Hohr, H. (1994). Estetisk dannelse i didaktisk perspektiv. (S. V. Knudsen, Red.) *Didaktiske studier*, 14, s. 167-192.
- Hørdam, B., Hundborg, S., & Christiansen, R. B. (2011). *Eksamen og censur i professionsbacheloruddannelser*. København: Forlaget Unge Pædagoger (UP).
- Illeris, H. (2005). Det pædagogiske forhold som performance - om ritualer og performative positioner i formidling af kunst på museer. I J. Krejsler, & m.fl. (Red.), *Pædagogisk antropologi - et fag i tilblivelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Illeris, H. (2009). Æstetiske læreprocesser som performative handlinger - overvejelser over subjektivitet, identitet og form. *CURSIV*(4), s. 115-130. Hentet fra http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/institutfordidaktik/cursivskriftserie/20094/om-dpu_institutter_institut-for-didaktik_cursiv_20091105114254_cursiv-4.pdf
- Illeris, K. (2001). *Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Klinge, L. (2017). *Lærers relationskompetence; Kendetegn, betingelser og perspektiver*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kristensen, H. J. (2007). *Didaktik & Pædagogik; At navigere i skolen - teori i praksis*. København: Gyldendal.
- Kristensen, H. J. (2012). Emne og projektarbejde. I H. J. Kristensen, & P. F. Laursen (Red.), *Gyldendals metodehåndbog; Metoder til undervisning og pædagogisk ledelse* (s. 47-59). København: Gyldendal.
- Kaae, A. (2015). Gruppeproces og -problemer. I *Problemløst projektarbejde* (s. 225-252). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- LLN; Den nationale faggruppe for praktik. (2016). *Forslag til ny prøve*. Upubl. manus.
- Læreruddannelsens Ledernetværk (LLN). (27. februar 2017). Læreruddannelsens studieordning - fællesdel mv. Hentet fra <http://www.laereruddannelsesnet.dk/studieordning/>
- Madsen, B. (2004). Gruppearbejde i pædagogisk regi - funktion, proces og rammesætning. I M. Hermansen, & E. Jensen (Red.), *Udfordringer til undervisning - i didaktisk perspektiv* (s. 199-228). København: Alinea.
- Madsen, P. H. (2016). Kompetencer i skole og uddannelse. *Studier i læreruddannelse og profession*, Årg. 1(1), s. 75-100.

- Madsen, P. H., Kvols, A. M., & Beck, M. H. (2016-2017). Prøvedidaktik og lærerkompetencer. (*igangværende FUI-projekt*). VIA University College, Program for professionsdidaktik.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1998). Mesterlære som læringsform. I N. J. Bisgaard (Red.), *Pædagogiske teorier* (s. 167-182). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (Red.). (2003). *Praktikkens læringslandskab; At lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, L. T. (2013). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet*. København: Forlaget UCC.
- Niss, M., & Jensen, T. H. (2001). *Kompetencer og matematiklæring: ideer og inspiration til udvikling af matematikundervisning i Danmark*. København: Undervisningsministeriet.
- Olsen, P. B., & Pedersen, K. (2015). *Problemorienteret projektarbejde*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Rasch-Christensen, A. (12. februar 2013). Sådan løfter vi læreruddannelsen. *Information*. Information. Hentet fra <https://www.information.dk/debat/2013/02/saadan-loeffer-laer Ruddannelsen>
- Rasch-Christensen, A., & Rasmussen, J. (2013). Nye prøveformer i læreruddannelsen. *Upubliceret notat*. Upubliceret notat.
- Rasmussen, J. (9. maj 2013). Kompetencer og præstationer. *Folkeskolen.dk*. Hentet fra <http://www.folkeskolen.dk/529678/kompetencer-og-praestationer>
- Rasmussen, J., Laursen, P. F., Brodersen, M., & Bruun, T. H. (2010). *Expert i Undervisning; Rapport over andet år i et forsknings- og udviklingsarbejde vedrørende samspillet mellem teori og praksis i læreruddannelsen (2. delrapport)*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Rasmussen, J., Laursen, P. F., Kruse, S., Bruun, T. H., & Thingholm, H. (2009). *Expert i Undervisning; Rapport over først år i et forsknings- og udviklingsarbejde vedrørende samspillet mellem teori og praksis i læreruddannelsen (1. delrapport)*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Styrelsen for Videregående Uddannelser. (15. januar 2014). Notat. *Specificering af relationen mellem kompetencemål og moduler i LU13*. København: Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser.
- Styrelsen for Videregående Uddannelser. (1. september 2015). Om prøver i læreruddannelsen (LU13). København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Tanggaard, L. (2014). Læring i skolen i et socialt og kulturelt perspektiv. I O. Løw, & E. Skibsted (Red.), *Elevs læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer* (s. 137-148). København: Akademisk Forlag.
- The General Teaching Council for Scotland (GTC Scotland). (2012). *Code of Professionalism and Conduct*. General Teaching Council for Scotland. Hentet fra <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/teacher-regulation/copac-0412.pdf>
- Troelsen, S., & Madsen, P. H. (2014-2015). Prøvedidaktik i en professionsuddannelse. Aarhus: VIA University College, Program for professionsdidaktik. Hentet fra [https://www.ucviden.dk/portal/da/projects/proevedidaktik-i-en-professionsuddannelse\(154d2a53-b142-42f3-8a01-757446a6c87b\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/projects/proevedidaktik-i-en-professionsuddannelse(154d2a53-b142-42f3-8a01-757446a6c87b).html)

- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (20. marts 2017). *Kvalifikationsrammen for livslang læring*. Hentet fra Uddannelses- og forskningsministeriet: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/begreber>
- Undervisnings- og forskningsministeriet. (8. september 2015). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. *BEK nr 1068 af 08/09/2015*. Undervisnings- og forskningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (17. marts 2017). *Introduktion til den danske kvalifikationsramme for livslang læring*. Hentet fra uvm.dk: <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Uddannelse-og-undervisning-for-voksne/2010/kvalifikationsramme-stor?Mode=full>
- VIA Kompetenceløft i Undervisningsfag. (2016-2017). *Forsøg med kompetencemålsprøven i dansk og natur/teknologi*. Aarhus.
- VIA University College. (2016). Kompetenceløft i Undervisningsfag; Studieordning 2016-2017; Del 2: Kompetencemålsprøven (national). Hentet fra <http://www.via.dk/-/media/VIA/dk/efter-og-videreuddannelse/dokumenter/folkeskolereform/undervisningskompetence/studieordning-del-2-kompetencemaalsproeven-2017.pdf>
- Wullum, A. H., & Eriksen, F. H. (2015). At få øj(n)e på sig selv; Forsknings- og udviklingsprojektet "Ekspert i undervisning - IRIS Connect". *Liv i Skolen*(1), s. 6-13.