

## Bilagsoversigt

Bilag 1. Mødeoversigt for taskforcen

Bilag 2. FN's verdensmål

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

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

Bilag 5. Læreruddannere som profession 24

Bilag 6. Kompetencedomæner hos undervisere på læreruddannelsen 27

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bilag 16. Lærerutdanning i Noreg, præsentation ved *Kristin Barstad*

Bilag 17. Præsentation for Taskforcen ved *Lotte Hedegaard*

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

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

Bilag 20. Workshop vedr. SWOT med repræsentanter fra læreruddannelsen, referat

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

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

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

Bilag 24. Kontekst og rammer for LU13

Bilag 25. Kommissorium for Taskforcen

## Bilag 1. Mødeoversigt for Taskforcen

Tid	Mødeplan for Taskforcen	Bidragydere
30. januar	Temamøde I: Fremtidens læreruddannelse – udfordringer og muligheder	Kristin Barstad, Høgskolen i Sørøst-Norge Martin Bayer, Roskilde Universitet Michael Mariendal, Gladsaxe Kommune Camilla Ottsen, Københavns Kommune Lis Madsen, Læreruddannelsens Ledernetværk
13. marts	Temamøde II: Fremtidens folkeskole - som læreruddannelsen skal uddanne til	Anders Hvid, Dare Disrupt Kasper Koed, KIRKBI Anne Mette Thorhauge, KU Chantal Nielsen, SFI
30. marts	Temamøde III: Fremtidens lærerfaglighed – den gode lærer	Jens Rasmussen, DPU, AU Lisbeth Lunde, VIA UC Lotte Heedegaard, DPU, AU Alexander von Oettingen, UC SYD Asger Hermansen, Københavns Kommune
31. marts	Workshop for undervisere og ledere i læreruddannelsen	Udvalgte undervisere og ledere fra alle professionshøjskoler
21. april	Temamøde IV: Modeller og forslag til forbedringer af læreruddannelsen	Auli Toom, Helsinki University Henning Salling Olesen, RUC Per Fibæk Lausen, DPU, AU Jens Erik Mogensen, KU Helle Rabøl Hansen, DPU, AU
25. april	Workshop for de nationale faggrupper	Medlemmer af de nationale faggrupper for læreruddannelsen
1. maj	Kortlægning af studerendes kompetencer – de første årgange på LU13 + Tema om læreruddannerkompetencer	Lise Nordvig, Rambøll Emil Bjørn Ørskov, Rambøll Thomas Albrechtsen, UC SYD Elsebeth Jensen, VIA UC
3.+5. maj	Workshop med Lærerstuderendes Landskreds (LL) + UC Studenterrådet	



## Bilag 2. FN's verdensmål

FN's verdensmål (Lykketoft, M. og Holm, M. 2016 s. 48 – 56):

1. Afskaf fattigdom – så ingen mennesker i verden skal leve for under 9 kr. om dagen, som hvert 5. menneske i udviklingslandene gør i dag.
2. Stop sult – så vi inden 2030 sikrer, at ingen mennesker sulter, og alle har adgang til sikker, næringsrig og tilstrækkelig mad hele året.
3. Sundhed og trivsel – er afgørende for bæredygtig udvikling.
4. Kvalitetsuddannelse til alle – er grundlæggende for at forbedre menneskers tilværelse og bæredygtig udvikling.
5. Ligestilling mellem kønnene – er ikke kun en grundlæggende menneskeret, men også afgørende for en fredelig, velstående og bæredygtig verden.
6. Rent vand og sanitet – er en afgørende faktor i den verden, vi alle ønsker at leve i.
7. Bæredygtig energi – er central i stort set alle sammenhænge, det være sig arbejde, sikkerhed, klimaforandringer, fødevarerproduktion eller øget indkomst.
8. Anstændige jobs og økonomisk vækst – er vejen til en bedre tilværelse for den halvdel af menneskeheden, der fortsat lever for under 15 kr. om dagen.
9. Industri, innovation og infrastruktur – er afgørende for bæredygtig udvikling og stærke samfund.
10. Mindre ulighed – for selvom de mindst udviklede nationer fortsat gør fremskridt i forhold til fattigdomsbekæmpelse, lever uligheden videre, og der er stadig markant stor skævhed i adgang til sundhed og uddannelse.
11. Bæredygtige byer og lokalsamfund – fordrer jobskabelse og velstand uden det belaster land og ressourcer.
12. Ansvarligt forbrug og ansvarlig produktion – handler om styrket ressource – og energieffektivitet, bæredygtig infrastruktur, samt at alle har adgang til basale ydelser, grønne og anstændige jobs og bedre livskvalitet.
13. Klimainsats – fordi liv, samfund og økonomier på alle kontinenter i dag er påvirket af klimaforandringer i form af skift i vejrmønstre, stigende havniveau, og mere ekstreme vejrforhold skabt af udledningen af drivhusgasser fra menneskelig aktivitet.
14. Livet i havet – skal sikres, fordi havenes temperaturer, strømme og liv som ens lags globalt kredsløb gør Jorden beboelig for mennesker.
15. Livet på land – skal vi værne om. 30% af Jordens overflade er dækket af skov, der fungerer som klodens lunger.
16. Fred, retfærdighed og stærke institutioner – er altafgørende til fremme af fredelige og inkluderende samfund, der er rustet til styrket indsats for bæredygtighed, sikrer alle adgang til retfærdighed samt effektive og ansvarlige institutioner på alle niveauer.
17. Partnerskaber for handling – fordi en bæredygtig fremtid kræver partnerskaber mellem regeringer, den private sektor og civilsamfundet.

Se mere på: <http://www.verdensmaalene.dk/fakta/verdensmaalene>

## Internationale tendenser i udviklingen af læreruddannelse

Thomas R.S. Albrechtsen og Anja Madsen Kvols

### 1. Indledning

Formålet med dette kapitel er at give et overblik over nogle aktuelle internationale tendenser i forhold til udvikling af læreruddannelse. Der er ikke tale om et egentlig systematisk review, men om en beskrivelse af nogle af de mest dominerende tendenser<sup>1</sup>. En god international indsigt i læreruddannelsesfeltet som helhed kan findes i forskellige tilgængelige håndbøger (fx Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Cochran-Smith et al., 2008; Townsend & Bates, 2010; Peters et al., 2017). Håndbøgerne viser, hvordan der er tale om et komplekst og mangefacetteret felt, hvor der løbende sker forandringer, men hvor der også er udfordringer, som går igen i forskellige kontekster. Vi foretager derfor en selektion velvidende, at man også kunne pege på mange andre vigtige områder (se fx Cochran-Smith & Villegas, 2015; 2016<sup>2</sup>). I en nyere håndbog over internationale studier i læreruddannelse (Loughran & Hamilton, 2016) deles feltet op i følgende fire sammenhængende hovedområder med hver deres subområder:

1. Læreruddannelsers organisation og struktur
2. Læreruddannelsers viden og praksis
3. Læreruddannere
4. Lærerstuderende ("students of teaching")

Vi vil i dette kapitel indskrænke os til at belyse nyere forskning i de to første punkter, dvs. henholdsvis læreruddannelsers organisation og struktur og læreruddannelsers viden og praksis. Vi har i anden sammenhæng lavet et forskningsreview omhandlende læreruddannere (Albrechtsen & Kvols, 2016). Punktet om lærerstuderende berøres i et andet kapitel i denne rapport (Rambøll)<sup>3</sup>.

### 2. Tendenser i organisering og strukturering af læreruddannelse

Selvom der er defineret standarder og foretages sammenligninger og visse adaptationer af læreruddannelsesmodeller på tværs af lande, så har læreruddannelser i de forskellige nationer deres særlige kendetegn i forhold til struktur og organisering, såsom gældende læreplaner. Læreruddannelserne må også ses i en større samfundsmæssig sammenhæng og i forhold til, hvordan uddannelsessystemerne og uddannelsespolitikken er udformet i det

---

<sup>1</sup> I referencelisten findes henvisninger til nyeste international forskningslitteratur om læreruddannelse til videre fordybelse.

<sup>2</sup> Cochran-Smith & Villegas (2015; 2016) giver et overblik over det aktuelle forskningslandskab i læreruddannelse, hvor de helt overordnet skelner mellem: 1. "Research on teacher preparation, accountability, effectiveness, and policy", 2. "Research on teacher preparation for the knowledge society" og 3. "Research on teacher preparation for diversity and equity".

<sup>3</sup> Det skal her nævnes, at "teacher education" dækker bredt over både efter-/videreuddannelse af praktiserende lærere (på engelsk: "in-service teacher training/education") og lærerstuderende på vej til at blive lærere (på engelsk: "pre-service teacher education" eller "teacher preparation"). Vi forholder os her umiddelbart kun til sidstnævnte gruppe.



pågældende land (se fx Hammerness et al., 2005; Hörner et al., 2015; Flores, 2016). Vi vil fremhæve tre centrale tendenser i forhold til organiseringen og struktureringen af læreruddannelse internationalt set. Som det første vil vi fremhæve forskellige landes reformeringer af læreruddannelsen. Vi vil her fokusere på nyere reformer i en nordisk kontekst, selvom der også er relevant viden at hente fra andre landes reformer af læreruddannelse såsom i fx Australien, Canada, Nederlandene, Hong Kong og Singapore (se fx Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Kosnik, Beck & Goodwin, 2016, Peters et al., 2017). Den anden tendens under denne del er, hvordan læreruddannelser kan organiseres og struktureres på en måde, som giver en større grad af forskningsbaseret i forbindelse med uddannelsen af nye lærere. Den tredje tendens, vi vil fremhæve, er bestræbelserne mod en højere grad af praksisbaseret i læreruddannelserne og i den sammenhæng også forskellige bud på partnerskaber, som forventes at skulle være med til at udvikle læreruddannelsen.

### **2.1. Reformering af læreruddannelserne i Norden**

De nordiske lande sammenligner vi os ofte med, og i de fleste nordiske lande kan en omfattende og vedvarende reformbestræbelse registreres. Debatten i forbindelse med reformbestræbelserne er i vidt omfang præget af spørgsmål om læreruddannelsens forskningsbaseret, dens tilpasning til Bologna-processen og EUs påpejning af, at den bør være en "second cycle"-uddannelse (svarende til en masteruddannelse i Bologna-strukturen). De nordiske landes læreruddannelser hhv. ligner hinanden og adskiller sig med henblik på følgende parametre: Niveau (professionsBA/BA/MA); længde; institutionel placering (professionshøjskole/højskole/universitet); undervisningsområde (alderspecialisering) og integration af teoretiske, pædagogiske og praktiske elementer. Læreruddannelserne i de nordiske lande er organiseret meget forskelligt, både hvad angår længde og placering (DPU og EVA, 2009).

Den danske læreruddannelse er en fireårig professionsbacheloruddannelse (first cycle) til alle grundskolens trin (1-9 (10)), placeret på professionshøjskoler, og uddannelsen er "forskningsinformeret". Også den svenske læreruddannelse, der retter sig mod undervisning i hhv. 1.-3. og 4.-6. kl. (grundlärarexamen) er 4-årig - på nær 'emnelärarexamen', der retter sig mod 7.-9. kl. og er 5-årig. Såvel forskningsbaserede højskoler som universiteter udbyder læreruddannelse i Sverige. Siden 2011 har det krævet en 5-årig masteruddannelse at blive lærer i Island (BA+MA). Læreruddannelsen dækker alle grunduddannelsens trin og er placeret på universitetet (siden 2008). Også læreruddannelsen i Norge (1.- 7. og 5.-10. kl.) er nu fra 2017 en 5-årig forskningsbaseret masteruddannelse, der udbydes på højskoler og universiteter. Den finske læreruddannelse er en 5-årig universitetsbaseret masteruddannelse såvel til grundskolens yngre trin (1.-6. kl.) som dens ældre trin (7.-10. kl.).

Reformer af de nordiske læreruddannelser har til en vis grad været styret af ensartede temaer og problemstillinger, hvor "forskningsbaseret" og "teori og praksis" indgår. Løsningerne de nordiske lande imellem er imidlertid i vidt omfang forskellige (DPU og EVA, 2009). Det er specielt den finske læreruddannelse, og det finske uddannelsessystem mere generelt, der af mange fremhæves som succesfuldt og eksemplarisk (DPU & EVA, 2010);



Sahlberg, 2012; 2015, Andersen, 2015; Hammerness et al., 2017), men der er også blevet gjort opmærksom på, at andre lande ikke uden videre kan "kopiere" denne "finske model", da man må tage nogle kontekstuelle faktorer og dilemmaer med i betragtning (se fx Hansén et al., 2012). Sammenlignet med andre lande er det i Finland lykkes både at højne den akademiske faglighed blandt de lærerstuderende ved at have højt kvalificerede læreruddannere og samtidig at få skabt en stærk relation til den pædagogiske praksis på skolerne. Denne henholdsvis større grad af forskningsbasering på den ene side og praksisbasering på den anden side er en væsentlig diskussion i forbindelse med, hvordan man aktuelt forsøger at organisere og strukturere læreruddannelse, og som derfor også sætter sig spor i den politiske reformering af læreruddannelserne. Vi vil i det følgende se nærmere på disse to tendenser.

## **2.2. Forskningsbasering af læreruddannelser**

Som ovenstående indikerer, er der et ønske om at hæve standarden, effektiviteten og kvaliteten af læreruddannelsen i mange lande. Dette forsøges løst gennem reformer, men også gennem brug af evaluerings- og akkrediteringssystemer med henblik på at vise, om de nye lærere opnår et passende kompetenceniveau samt med henblik på at gøre noget ved rekrutteringsproblematikken i form af at sørge for, at tilstrækkeligt med nye lærere til skolerne bliver uddannet (Zumwalt & Craig, 2005; Wilson & Youngs, 2005; DPU & EVA, 2010; Darling-Hammond, 2013; Blömeke et al., 2014, Cochran-Smith et al., 2016b). I den sammenhæng synes der at være en stigende tendens til, at læreruddannelsen forlænges til en 5-årig uddannelse samtidig med, at den i højere grad bliver universitets- og forskningsbaseret, hvilket dog kan organiseres på forskellig vis (se fx Craig, 2016; Placier et al., 2016). Den finske læreruddannelse er et godt eksempel på en uddannelse, der har udviklet sig til at blive mere forskningsbaseret over længere tid (Tirri, 2014). Hvilken forskning og hvordan forskningen bliver en større del af læreruddannelsen, er en problemstilling, man prøver at finde forskellige løsninger på og understøtte organisatorisk og strukturelt. Det gælder fx med hensyn til en løbende kompetenceudvikling af læreruddannerne (Albrechtsen & Kvols, 2016). Det konstateres over en bred kam internationalt set, at kompetenceudvikling af læreruddannere er en mangelvare (Korthagen, 2016).

## **2.3. Praksisbasering af læreruddannelser og partnerskaber**

Reformeringen af læreruddannelserne og en øget opmærksomhed rettet mod en større grad af forskningsbasering viser en udbredt tendens til at gøre op med konventionel læreruddannelse og søge nogle alternative tilgange. Her vil man også kunne se forskelle imellem de programmer, som læreruddannelserne udbyder, såsom graden af hvor orienterede de er mod henholdsvis teori, praksis og refleksion (Kitchen & Petrarca, 2016). Aktuelt ser man en tendens mod at fremhæve en større grad af praksisbasering<sup>4</sup>, samtidig

---

<sup>4</sup> Som Kitchen & Petrarca (2016, s. 138) siger om konventionel læreruddannelse og orienteringen mod en praksisbasering: "Conventional teacher education is typically either traditional undergraduate programmes that combine subject knowledge and pedagogical courses or post-baccalaureate programmes that follow the completion

med at man altså ser en optagethed af en større grad af forskningsbaseret i læreruddannelserne. Den traditionelle diskussion om forholdet mellem teori og praksis i læreruddannelsen fortsætter med at være central i den internationale litteratur (Krogh & Kvols, 2016). Der er i litteraturen generel enighed om, at teori-praksis-forhold opfattet som "theory-into-practice" er udfordret, men derimod mindre enighed om, hvorledes problemet kan og bør tackles. En tilgang er netop at søge at gøre læreruddannelsen endnu mere praksisbaseret. Betydningen af praktik under uddannelsen til lærer fremhæves her som et sted, hvor afgørende erfaringer med undervisning kan gøres (White & Forgasz, 2016). Her finder man forskellige bud på modeller for, hvordan skoler og læreruddannelsesinstitutioner kan indgå i frugtbare partnerskaber og opbygge læringsfællesskaber, hvor de lærerstuderende både opnår disse centrale erfaringer i praksis, samtidig med at de får mulighed for at undersøge, teoretisere og reflektere over praksis (Burn & Mutton, 2015; Willegems et al., 2017). Eksempler på dette kan fx findes i en amerikansk kontekst, hvor man har oprettet såkaldte "professional development schools" (se fx Darling-Hammond, 2005), i Finland har man øvelsesskoler, og i Norge har man universitetsskoler (Lillejord & Børte, 2016). Dette er således måder, hvorpå man i forskellige lande forsøger at organisere og strukturere læreruddannelserne, så de studerende får både en større forankring i praksis, som vil kunne lette deres overgang fra uddannelse til arbejde. Her kan også nævnes, at der udover denne organisering og strukturering også er den mere didaktiske tilgang til løsningen af denne klassiske udfordring såsom brug af ny digital teknologi og video i undervisningen (fx og i det hele taget anvendelsen af den viden som en øget forskningsbaseret af læreruddannelsen forventes at resultere i).

### 3. Viden og praksis på læreruddannelserne

Hvor det ovenstående berører formen på læreruddannelserne gennem deres struktur og organisering, så handler denne del om selve processerne i læreruddannelsernes viden og praksis. Her vil vi fremhæve to centrale problemstillinger, som også knytter sig til læreruddannelsernes dobbeltsidige tendens til at ville være både mere forskningsbaseret og praksisbaseret. Den første tendens vedrører en diskussion om forskellige vidensformer i læreruddannelsen. Den anden tendens vedrører en opmærksomhed rettet mod at definere en læreruddannelsesdidaktik ("pedagogy of teacher education") og herunder, hvordan man i læreruddannelserne kan producere viden, som er anvendelig for undervisningen.

#### 3.1. Forskellige vidensformer på læreruddannelsen

Der er i læreruddannelsesforskningen gennem en længere årrække givet bud på, hvordan man kan komme ud over en forsimplet skelnen mellem teori og praksis, såsom fx i stedet at skelne mellem viden *for* praksis, viden *i* praksis og viden *om* praksis (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Der tales med andre ord om forskellige vidensformer. I undersøgelser af læreruddanneres kompetencer og arbejdsopgaver ser vi også, hvordan en række

---

of a degree programme. Alternative approaches are generally post-baccalaureate in nature, and tend towards practice-based orientations".



”essentielle vidensdomæner” og en søgen efter et fælles ”vidensgrundlag” fremhæves (Albrechtsen & Kvols, 2016; Lunenberg et al., 2014). I den sammenhæng tales der om, hvordan lærere og læreruddannere kan være i besiddelse af forskellige typer af viden, som har indflydelse på kvaliteten af undervisningen. Det gælder fx deres almene pædagogiske eller didaktiske viden (”pedagogical knowledge”), deres fagdidaktiske viden (”pedagogical content knowledge”) og deres faglige indholdsviden (”subject matter knowledge”) (se fx Berry et al., 2016; Rollnick & Mavhunga, 2016; Guerriero, 2017). Det er en tendens i læreruddannelsesforskningen at være opmærksom på denne differentiering i videnformer og videnstyper. Til dette kan yderligere tilføjes den fortsatte beskæftigelse med læreres refleksion og professionelle dømmekraft, hvor der blandt andet peges på, at forskningsresultater ikke direkte kan overføres i praksis, men er en viden, som man må lære at kunne ”omsætte” på en meningsfuld måde (Loughran et al., 2016; Gillies, 2017). Komplexiteten øges yderligere i den tendens, der også ses i den internationale læreruddannelsesforskning, som beskæftiger sig med de mere personlige, motivationsmæssige, emotionelle, værdimæssige og moralske dimensioner i jobbet som både lærer og læreruddanner (Kelchtermans & Deketelaere, 2016; Klaassen et al., 2016; Ross & Chan, 2016). Inden for de seneste år har der desuden været en løbende diskussion om at få defineret, hvad læreres ”kerneopgaver” eller ”kernepraksisser” (”core practices”) består af, og som således også bør være retningsgivende for indsatsen på læreruddannelserne (McDonald et al., 2013; Forzani, 2015; Peercy & Troyan, 2017). Pointen er her, at det i læreruddannelsen ikke primært handler om at undersøge didaktikker men derimod om også at gennemføre didaktikker (”pedagogical enactment”). Disse ”kernepraksisser er defineret ved, at: 1. de forekommer hyppigt i undervisningen; 2. novicer (lærerstuderende) kan gennemføre dem i klasser på tværs af læreplaner og undervisningstilgange; 3. novicer kan faktisk begynde at mestre dem; 4. de giver novicer mulighed for at lære noget om elever og om at undervise; 5. de opretholder integriteten og kompleksiteten ved undervisningen; og 6. de er forskningsbaserede og har potentialet til at forbedre elevernes kunnen (Grossman et al., 2009, s. 277). Dette fører os over til den sidste tendens på læreruddannelsesområdet, som vi vil fremhæve, nemlig tendensen mod at formulere en egentlig læreruddannelsesdidaktik, hvor der netop gøres overvejelser om og gives begrundelser for, hvilke vidensformer og kernepraksisser der skal indgå i den daglige undervisning af de lærerstuderende.

### **3.2. Læreruddannelsesdidaktik**

Formuleringen af en egentlig læreruddannelsesdidaktik (”pedagogy of teacher education”) samler de ovenstående betragtninger i en tænkning om, hvordan læreruddannelse struktureres og organiseres, så den bedst understøtter og fremmer de vidensformer og den praksis, som nye lærere henholdsvis skal tilegne sig og agere i. I forhold til læreruddannerne, der først og fremmest skal løfte denne opgave, handler det om, hvordan de i deres professionelle udvikling får erfaringer med både at undervise i at undervise og selv lære om undervisning. På den baggrund vil de kunne formidle og artikulere en didaktisk viden om læreruddannelse (”scholarship of teacher education”) til forskellige interessenter



(Loughran, 2006; 2014; Hamilton & Loughran, 2016; Albrechtsen & Kvols, 2016). Der er her en diskussion om, på hvilken måde undervisning på læreruddannelsen adskiller sig fra skoleundervisning. I læreruddannelseslitteraturen skelnes der her mellem undervisning af første orden, som er den der foregår i skolen, og undervisning af anden orden, som er den der foregår på læreruddannelsen (Korthagen, 2016). Undervisning af anden orden kræver noget andet. Mens der synes at være en tiltagende opmærksomhed rettet mod didaktikken<sup>5</sup> på læreruddannelserne i nogle lande, så er den også blevet kritiseret og forsøgt erstattet med noget andet. Således peger fx Säfström og Sæverot (2017) i en svensk og norsk kontekst på, hvordan konceptet om "uddannelsesvidenskab" over de sidste 20 år har korrumpet discipliner som didaktik og pædagogik i læreruddannelsen. De peger endvidere på, at påvirkning fra uddannelsespolitiske sværds slag og den forskning, der bedrives, overskygger og fortrænger muligheder for at producere relevant viden omkring læreruddannelse. Der er således også nogle tendenser, der modarbejder en udvikling af en egentlig didaktik på læreruddannelserne - eller i hvert fald kalder det noget andet<sup>6</sup>. En problemstilling, der bliver belyst i den sammenhæng er netop, hvordan læreruddannere får muligheder for at lære om og forske i undervisning, og hvilke metoder der i den sammenhæng er meningsfulde og brugbare for undervisningen af lærerstuderende. Et bud på en relevant forskningstradition er selvstudier i læreruddannelsespraksisser ("Self-Studies of Teacher Education Practices"), som også synes at være anvendte og foretrukne forskningsdesign i læreruddannelsessammenhæng, og som relaterer sig til tilgange som aktionslæring, aktionsforskning, lektionsstudier, designbaseret forskning (Loughran et al, 2007; Lunenberg et al., 2014; Vanassche & Kelchtermans, 2015; Bullock, 2016). En sådan forskning og udvikling af egen praksis som læreruddanner hævdes at kunne danne fundament for forskningsbaseret praksis og endvidere bidrage til at fremme kvaliteten af uddannelse og undervisning generelt, idet såvel normative og handlingsorienterede på den ene side som deskriptive og undersøgende tilgange på den anden side kan integreres (fx Korthagen, 2016).

#### 4. Sammenfatning

I denne korte oversigt over internationale tendenser i udviklingen af læreruddannelserne fremgår det tydeligt, at nogle af de dominerende debatter, der pågår, for det første drejer sig om sammenligninger på tværs af nationer, hvor nogle systemer udpeges som eksemplariske, hvilket i en nordisk sammenhæng først og fremmest er læreruddannelsen i Finland. For det andet drejer debatterne sig om, hvordan læreruddannelserne kan organiseres og struktureres på en sådan måde, at de fremmer såvel en forskningsbaseret som en praksisbaseret. Dette har, for det tredje, konsekvenser for den viden og praksis, man konkret møder på læreruddannelserne, hvor man på tværs af lande taler om, hvordan forskellige vidensformer og kompetencer hos lærerstuderende, praktiserende lærere og læreruddannere kan fremmes. Specifikt for læreruddannelserne diskuteres også, hvordan læreruddannere har en særlig form for faglighed og professionalisme, og hvordan den kan

---

<sup>5</sup> På engelsk tales der om "pedagogy", som vi her oversætter til "didaktik".

<sup>6</sup> I en dansk kontekst tales der fx om "lærerens grundfaglighed".

komme til udtryk i en slags særegen læreruddannelsesdidaktik, som både har øje for pædagogisk forskning og for pædagogisk praksis.

Som nævnt har læreruddannelser i forskellige lande individuelle kendetegn i forhold til struktur og organisering, idet udvikling af læreruddannelse bl.a. er præget af historie og kulturforhold. Ud over denne påvirkning er udformning og udvikling af læreruddannelse også influeret af, hvori, man mener, læreruddannelsens centrale opgave består – som uddannelses- og samfundsinstitution. Et spørgsmål, der til stadighed er genstand for heftig diskussion, og som altså finder forskellige svar (Kitchen & Petrarca, 2016).

## 5. Referencer

Albrechtsen, T.R.S. & Kvols, A.M. (2016). Læreruddanneres professionelle læring – Et litteraturreview. Se:

[https://www.ucviden.dk/ws/files/36033263/L\\_reruddanneres\\_professionelle\\_l\\_ring\\_et\\_litt\\_eraturreview.pdf](https://www.ucviden.dk/ws/files/36033263/L_reruddanneres_professionelle_l_ring_et_litt_eraturreview.pdf)

Andersen, F.Ø. (2015). Den finske model – Hvordan sikres sammenhæng mellem forskning, uddannelse og undervisning i grundskolens fag? *Paideia – tidsskrift for professionel pædagogisk praksis*, nr. 10 (s. 7-16).

Berry, A., Depaepe, F. & van Driel, J. (2016). Pedagogical Content Knowledge in Teacher Education. I: Loughran, J. & Hamilton, M.L. (red.). *International Handbook of Teacher Education*. Bind 1 (s. 347-386). Dordrecht: Springer.

Blömeke, S., Hsieh, F., Kaiser, G. & Schmidt, W.H. (red.) (2014). *International Perspectives on Teacher Knowledge, Beliefs and Opportunities to Learn – TEDS-M Results*. Dordrecht: Springer.

Bullock, (2016). Teacher Candidates as Researchers. I: Loughran, J. & Hamilton, M.L. (red.). *International Handbook of Teacher Education*. Bind 2 (s. 379-403). Dordrecht: Springer.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, (s. 249-305).

Cochran-Smith, M. & Zeichner, K.M. (red.) (2005). *Studying Teacher Education – The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D.J. & Demers, K.E. (red.). (2008). *Handbook of Research on Teacher Education – Enduring Questions in Changing Contexts*. 3. udgave. New York: Routledge.

Cochran-Smith, M. & Villegas, A.M. (2015). Framing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part 1, *Journal of Teacher Education*, 66, 1, (s. 7-20).

Cochran-Smith, M. & Villegas, A.M. (2016a). Research on Teacher Preparation: Charting the Landscape of a Sprawling Field. I: Gitomer, D.H. & Bell, C.A. (red.). *Handbook of Research on Teaching*. 5. udgave. (S. 439-548). Washington D.C.: American Educational Research Association.

Cochran-Smith, M., Stern, R., Sánchez, J.G., Miller, A., Keefe, E.S., Fernández, M.B., Chang, W.,

Carney, M.C., Burton, S., & Baker, M. (2016b). *Holding Teacher Preparation Accountable: A Review*



- of Claims and Evidence*. Boulder, CO: National Education Policy Center.
- Craig, C.J. (2016). Structure of Teacher Education. I: Loughran, J. & Hamilton, M.L. (red.). *International Handbook of Teacher Education*. Bind 1 (s. 69-136)). Dordrecht: Springer.
- Darling-Hammond, L. (red.) (2005). *Professional Development Schools – Schools for Developing a Profession*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting Teacher Evaluation Right – What Really Matters for Effectiveness and Improvement*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (red.) (2012). *Teacher education around the world - Changing policies and practices*. London: Routledge.
- DPU & EVA (2009). *Komparativt studium af de nordiske læreruddannelser*.
- DPU & EVA (2010). *Rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser*. TemaNord 2010:533. København.
- Flores, M.A. (2016). Teacher Education Curriculum. I: Loughran, J. & Hamilton, M.L. (red.). *International Handbook of Teacher Education*. Bind 1 (s. 187-230). Dordrecht: Springer.
- Forzani, F.M. (2014). Understanding “Core Practices” and “Practice-Based” Teacher Education: Learning From the Past. *Journal of Teacher Education*, 65, 4 (s. 357-368).
- Gillies, D. (2017). Developing the Thoughtful Practitioner. I: Peters, M.A., Cowie, B. & Menter, I. (2017). *A Companion to Research in Teacher Education*. Dordrecht: Springer.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15, 2, (s. 273-289).
- Guerriero, S. (red.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Grossman, P., Rust, F. & Shulman, L. (2005). The Design of Teacher Education Programs. I: Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (red.). *Preparing Teachers for a Changing World – What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. (s.390-441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hammerness, K., Ahtiainen, R. & Sahlberg, P. (2017). *Empowered Educators in Finland – How High Performing Systems Shape Teaching Quality*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hansén, S. Forsman, L. Aspfors, J. & Bendtsen, M. (2012). Visions for Teacher Education – Experiences from Finland. *Acta Didactica Norge*, 6, 1 (s. 1-17).
- Hörner, W., Döbert, H., Reuter, L.R. & Kopp, B.v. (red.). (2015). *The Education Systems of Europe*. 2. udgave. Dordrecht: Springer.
- Kelchtermans & Deketelaere, (2016). The Emotional Dimension in Becoming a Teacher. I: Loughran, J. & Hamilton, M.L. (red.). *International Handbook of Teacher Education*. Bind 2 (s. 429-461)). Dordrecht: Springer.
- Kitchen, J. & Petrarca, D. (2016). Approaches to Teacher Education. I: Loughran, J. & Hamilton, M.L. (red.). *International Handbook of Teacher Education*. Bind 1 (s. 267-308). Dordrecht: Springer.
- Klaassen, C.A., Osguthopre, R.D. & Sanger, M.N. (2016). Teacher Education as a Moral Endeavor. I: Loughran, J. & Hamilton, M.L. (red.). *International Handbook of Teacher Education*. Bind 1 (s. 523-558). Dordrecht: Springer.



- Korthagen, F.A.J. (2016): Pedagogy of Teacher Education. I: Loughran, J. & Hamilton, M.L. (red.). *International Handbook of Teacher Education*. Bind 1 (s. 23-68). Dordrecht: Springer
- Kosnik, C., Beck, C. & Goodwin, A.L. (2016). Reform Efforts in Teacher Education. I: Loughran, J. & Hamilton, M.L. (red.). *International Handbook of Teacher Education*. Bind 1 (s. 267-308). Dordrecht: Springer.
- Krogh & Kvols (2016). *Forskningsbaseret læreruddannelse - Hvad siger litteraturen?* Aarhus. Læreruddannelsen i VIA. Se: [https://www.ucviden.dk/portal/files/37977913/Litteraturreview Hvad siger litteraturen bidrag til evidensbaseret LU didaktik.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/37977913/Litteraturreview_Hvad_siger_litteraturen_bidrag_til_evidensbaseret_LU_didaktik.pdf)
- Lillejord, S. & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education – a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39, 5 (s. 550-563).
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Loughran, J., Hamilton, M.L., LaBoskey, V.K. & Russell, T. (red.). (2007). *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. 2 bind. Dordrecht: Springer.
- Loughran, J. (2014). Professionally Developing as a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education*, 65, 4 (s. 271-283).
- Loughran, J. & Hamilton, M.L. (red.). (2016). *International Handbook of Teacher Education*. 2. bind. Dordrecht: Springer.
- Loughran, J., Keast, S. & Cooper, R. (2016). Pedagogical Reasoning in Teacher Education. I: Loughran, J. & Hamilton, M.L. (red.). *International Handbook of Teacher Education*. Bind 1 (s. 387-422). Dordrecht: Springer.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator – Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. Rotterdam: Sense Publishers.
- McDonald, M., Kazemi, E. & Kavanagh, S.S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education*, 64, 5 (s. 378-386).
- Peercy, M.M. & Troyan, F.J. (2017). Making transparent the challenges of developing a practice-based pedagogy of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 61 (s. 26-36).
- Peters, M.A., Cowie, B. & Menter, I. (2017). *A Companion to Research in Teacher Education*. Dordrecht: Springer.
- Placier, P.L., Letseka, M., Seroto, J., Loh, J., Montecinos, C., Vásquez, N. & Tirri, K. (2016). The History of Initial Teacher Preparation in International Contexts. I: Loughran, J. & Hamilton, M.L. (red.). *International Handbook of Teacher Education*. Bind 1 (s. 23-68). Dordrecht: Springer.
- Rollnick, M. & Mavhunga, E. (2016). The Place of Subject Matter Knowledge in Teacher Education. I: Loughran, J. & Hamilton, M.L. (red.). *International Handbook of Teacher Education*. Bind 2 (s. 426-461). Dordrecht: Springer.

- Ross, V. & Chan, E. (2016). Personal Practical Knowledge of Teacher Educators. I: Loughran, J. & Hamilton, M.L. (red.). *International Handbook of Teacher Education*. Bind 2 (s. 3-33)). Dordrecht: Springer.
- Sahlberg, P. (2012). The most wanted – Teachers and teacher education in Finland. I: Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (red.). *Teacher education around the world - Changing policies and practices*. (s. 1-21). London: Routledge.
- Sahlberg, P. (2015). *Finish lessons 2.0 – what can the world learn from educational change in Finland?* 2. udgave. New York: Teachers College Press.
- Tirri, K. (2014). *The last 40 years in Finnish teacher education*. *Journal of Education for Teaching*, 40, (s. 600-609).
- Townsend, T. & Bates, R. (red.) (2010). *Handbook of Teacher Education – Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*. Dordrecht: Springer.
- Vanassche, E. & Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in Self-Study of Teacher Education Practices: a systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 47, 4 (s. 508-528).
- White, S. & Forgasz, R. (2016). The Practicum – The Place of Experience? I: Loughran, J. & Hamilton, M.L. (red.). *International Handbook of Teacher Education*. Bind 1 (s. 231-265). Dordrecht: Springer.
- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K. & Engels, N. (2017). Teachers and pre-service teachers as partners in collaborative teacher research: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 64, s. 230-245.
- Wilson, S. & Youngs, P. (2005). Research on Accountability Processes in Teacher Education. I: Cochran-Smith, M. & Zeichner, K.M. (red.) (2005). *Studying Teacher Education – The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. (S. 591-644). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zumwalt, K. & Craig, E. (2005). Teachers' Characteristics: Research on the Indicators of Quality. I: Cochran-Smith, M. & Zeichner, K.M. (red.) (2005). *Studying Teacher Education – The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. (S. 157-260). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.



# 'Induction' i dansk læreruddannelsesregi

*Af Lisbeth Lunde Frederiksen. Ph.d., FoU-centerleder for VIA Profession og Uddannelse.*

Det er en kendsgerning, at lærerkvalitet er den mest afgørende faktor for elevers præstation og læringsudbytte, (Darling Hammond & Brasford, 2005; Nordenbo et al., 2008), og forskningslitteraturen peger på adskillige udfordringer i forbindelse med det at begynde som ny lærer. En af udfordringerne er blandt andet, at en stor del af lærerarbejdet foregår isoleret fra kolleger; den nyuddannede er overladt til sit eget klasserum og her til at fejle eller få succes (Ingersoll & Strong, 2011; Johnsen & Birkeland, 2003). Den nyuddannede lærer vil – uanset støtte fra team af forskellige art - have ansvaret for en undervisningssituation fra første dag uden nogen form for glidende indføring i professionen.

Selvom der er indført kompetencemål i læreruddannelsen, vil en nyuddannet lærer stadig have brug for at udvikle og tilegne sig erfaringsbåren, kontekstuel viden og kunnen for at blive en kompetent lærer. Med andre ord er der forskel på en formelt kvalificeret lærer og en lærer, der har videreudviklet sin kunnen og viden i samspil med personlige erfaringer og gode forbilleder i konkrete, partikulære situationer. For at kvalificere det sidste og for at opmuntre til fortsat professionel udvikling, tilbyder mange lande 'induction' programmer, *dvs. formelle systematiske programmer for tidlig karriereunderstøttelse bestående af forskellige elementer tilpasset konteksten.*

International forskning peger på, at kompetenceudviklingsforløb for lærere, der strækker sig ud over den formelle uddannelse og ind i de første år i professionen, giver gode muligheder for at lære i og af praksis. Adskillige reviews af forskning om 'induction' programmer (Greenfield, 2014; Guarino et al., 2006; Hobson et al., 2009; Wang, 2008; Schaefer et al., 2012; Shockley et al., 2013) peger på at 'induction' programmer, har en positiv effekt på nyuddannede læreres professionelle, sociale og personlige udvikling (jf. European Commission Staff Working Document SEC (2010)).

Forskningen peger også på, at 'induction' programmer kan bidrage til effektivitet, motivation og opmuntring (Shockley et al., 2013), til styrkelse af elevpræstationer, læreres jobtilfredshed og fodfæste (Ingersoll & Strong, 2011), samt til at modarbejde udbrændthed og styrkelse af lærernes resiliens, selvværd og selfefficacy (Greenfield, 2014; Guarino et al., 2006, Schaefer et al., 2012).

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



Det kan også afhænge af den læreruddannelse, læreren har modtaget (Wang et al., 2008) samt den tilknyttede mentors kompetencer og viden (Hobson et al., 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Shockley et al., 2013; Wang et al., 2008).

'Induction'programmet og herunder mentoring, kan både være individuelt og gruppehenvendt, og skal desuden være formaliseret, struktureret, rammesat, målfastsat, med klare rolle- og ansvarsfordelinger, ressourcemæssigt understøttet både organisatorisk og ledelsesmæssigt (Britton et al., 2003; European Commission, 2010; Frederiksen, 2009; Heikkinen et al., 2012; Hobson et al., 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Shockley et al., 2013; Wang et al., 2008; Wong, 2004).

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

Begrebet "'induction' program" refererer ikke til én enkelt skabelon eller program, men har mange varianter, alt afhængig af konteksten. Det understreges, at 'induction' er mere end blot at have samtaler med en mentor. Britton et al. (2003, p.3) karakteriserer 'induction' som

- En læreproces i og med praksis
- En speciel periode af lærerens udvikling: være → blive
- En specifik fase i lærerkarrieren
- Et system af elementer konstrueret i forhold til den nye lærer eller uddannelsessystemet.

Ud over en mentorordning kan der være tale om struktureret samarbejde med kolleger, fx fælles planlægning, deltagelse i forskellige former for netværkskonstellationer (ny og erfaren lærer sammen eller peers), undervisningsobservationer af erfarne læreres undervisning, observation af den nyuddannedes undervisning, ledelsesstøtte og assistance, lønforhold og tidsreducing. Endvidere kan 'induction' programmer indeholde seminarer, kurser, workshops og teamundervisning (Greenfield, 2014; Guarino et al. Daley, 2006; Hobson et al., 2009; Wang et al., 2008; Schaefer et al., 2012; Shockley et al., 2013; Britton et al., 2003).

Forskningen anbefaler, at der blandt andet bliver udarbejdet temaer til mentoringen og herunder teoretiske input med henblik på at kunne analysere og udvikle praksis inden for et tema (Harrison et al., 2006).

Forskningscenteret *VIA Profession og Uddannelse* arbejder i forskningsprogrammet *Vejledning og mentorskab i pædagogiske kontekster* med forskningsprojektet "*Lærerstart og fodfæste*" (Frederiksen et al., (a)2017). Hensigten med forskningsprojektet er at udvikle og afprøve et design til en dansk udgave af lærerstartsordning, der har fokus på kompetence- og karriereudvikling for de nyuddannede lærere. Et af projektets forskningsspørgsmål er:

*Hvordan og i hvilket omfang støttes nyuddannede lærere i Danmark det første år af deres professionelle virke?*

Dette spørgsmål er blandt andet søgt besvaret gennem et survey udsendt til alle danske nyuddannede lærere ansat efter 1/1 2013. Spørgsmålene i spørgeskemaet retter sig mod at afdække, hvordan de nyuddannede lærere har oplevet deres første år som lærer; hvilken

vejledning og støtte de har modtaget både uformelt og formelt og hvordan de vurderer dette.

Der er modtaget 1141 besvarelser fra nyuddannede lærere. Besvarelserne er repræsentative med hensyn til skoleform, størrelse, geografi etc.

Af undersøgelsen fremgår, at 83 % af respondenterne oplevede mangel på struktur og plan for deres start som lærer. 38 % havde én eller anden form for mentorstøtte, som kunne være alt fra én samtale med en form for mentor én gang pr. semester til løbende strukturerede, rammesatte samtaler, og kun 14 % af disse havde en plan for mentoring. Derudover angiver kun 17 %, at deres mentor havde en form for mentor/vejlederuddannelse (Frederiksen et al., 2017(b)). I undersøgelsen fremgår det også, at de nye lærere vurderer mentorsamtaler med fokus på pædagogisk, og didaktisk indhold meget højt, hvilket svarer til EVA's evaluering af nyuddannedes møde med folkeskolen "Ny lærer" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011).

International forskning peger på, at 'induction', som et kontinuum fra uddannelse til profession, bør overvejes, da det kan facilitere og understøtte den professionelle udvikling (Feiman-Nemser, 1983, 2001; Odell et al., 1999; Wang et al., 2008). I den sammenhæng bliver det fremhævet, at centrale forudsætninger for at mentoren / peergroup-facilitatoren kan understøtte de nyuddannede lærere, er

- ✓ at de selv er uddannede som mentorer for lærere (Hobson et al., 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Shockley et al., 2013; Wang et al., 2008) og dermed tænker i educative mentoring og har en bevidsthed om det bifokale blik<sup>7</sup> ( Ginkel, G. van et al., 2016; Grudnoff, 2012).
- ✓ at de har indsigt i de værdier, holdninger og visioner, som den nyuddannede lærer har med sig fra uddannelsen (Feiman-Nemser, 1983, 2001a; Ingersoll & Strong, 2011).
- ✓ at de har grundig kendskab til lærerens fagområde og har den nyeste viden inden for feltet, både det faglige, det fagdidaktiske og det almindidaktiske, så de kan understøtte og udfordre lærerne (Hobson et al., 2009; Ingersoll & Strong, 2011).

I dette perspektiv kan undervisere i læreruddannelsen være vigtige medspillere i 'induction' programmer og i brobygning mellem uddannelse og profession.

I projekt "*Lærerstart og fodfæste*" bliver de nyuddannede lærere spurgt om, i hvilken grad de synes, at læreruddannelsen bør være involveret i overgangen fra uddannelse til profession.

70 % svarer, at læreruddannelsen bør være involveret. 96 % har dog ikke deltaget i initiativer, hvor læreruddannelsen indgik i samarbejde om at støtte nyuddannede læreres møde med praksis efter endt uddannelse (Krøjgaard & Nielsen, 2017).

Nedenstående skitserer tre forskellige forslag, hvor der er tænkt 'induction' i tilknytning til læreruddannelsen baseret på viden fra forskning.

---

<sup>7</sup> Dvs. både blik for den nye lærers læring og professionelle vækst og blik på elevens læring og udvikling



## Forslag 1:

### 4 + 'induction'. Ændringer inden for nuværende ramme

'Induction' er her tænkt i to faser og foregå dels i skolearenaen og dels i LU-arenaen: Fase 1: På LU's 4. årgang, "Kobling til professionen". Fase 2: Det første år som nyuddannet lærer, "Kobling til uddannelsen".

#### Mål. Den studerende skal kunne

- ✓ integrere erhvervede erfaringer i praksis med tilegnet viden fra læreruddannelsen med henblik på at agere professionelt, udvikle praksis og udvikle sin professionelle identitet (Heggen, 2008; Wackerhausen, 2004).
- ✓ stille spørgsmål til etablerede praksisser og reflekterer kritisk konstruktivt over praksis sammen med kolleger som basis for udvikling af det professionelle skøn, undervisning og skolens kultur.
- ✓ indgå kvalificeret i faglige fællesskaber.

#### Indhold og form for fase A: Kobling til professionen

##### Arena: På skolen skal den studerende

- ✓ deltage i fagteam, der svarer til den studerendes undervisningsfag (evt. også i et klasse-/årgangsteam).
- ✓ observere erfarne læreres undervisning og forældremøder med formaliserede, strukturerede didaktiske samtaler og refleksioner før og efter observationerne.
- ✓ løbende skriftligt beskrive sine erfaringer fra teammøderne både i forhold til det *fagfaglige* indhold og i forhold til *team(sam)arbejdet*. Erfaringerne bruges i undervisningen på læreruddannelsen.

##### Arena: På læreruddannelsen skal den studerende

- ✓ obligatorisk deltage i et specialiseringsmodul "*Ny lærer, leder og samarbejdspartner i demokratiets skole*". Modulet har fokus på at ruste sig til at være ny lærer og til at være medspiller i et fag-/ årgangs-/ klasseteam og indeholder følgende temaer:
  - a) Professionelle læringsfællesskaber- teamsamarbejde og undervisningsudvikling.
  - b) Ledelse i forhold elevernes trivsel, klassens sociale liv og elevens læreprocesser.
  - c) Ledelse i forhold til skole-hjem-samarbejdet og kommunikation med forældrene.
- ✓ obligatorisk deltage i en eller flere grupper tilknyttet den studerendes undervisningsfag, (gruppen ledes af en underviser fra læreruddannelsen).

Både specialiseringsmodulet og undervisningsfagsgruppen tager udgangspunkt i de studerendes erfaringer fra deltagelse i team og observationer på skolen.

#### Indhold og form for fase B: Kobling til uddannelsen

##### Arena: På skolen skal den nyuddannede lærer

- ✓ deltage i fagteam og klasse-/årgangsteam.
- ✓ have én til én educative mentoring og formaliseret observation og feedback af en mentor på undervisning og forældremøder med efterfølgende didaktiske samtaler.

#### **Arena: På læreruddannelsen skal den nyuddannede lærer**

- ✓ obligatorisk deltage i et peergroup-mentoringforløb (educative mentoring med bifokalt blik og stram formaliseret rammesætning (6 årlige møder). Der arbejdes med analytiske og tematiske refleksioner og diskussioner i forhold til ud fra forskningen udpegede relevante teoretiske temaer relateret til den nyuddannedes praksis og gerne med udgangspunkt i videooptagelser og / eller aktionslæring.

Der vil være brug for kompetenceudvikling i udvidet praksisintegrerende didaktik, 'induction' og educative mentoring af læreruddannelsens undervisere og mentorer på skolerne samt brug for udvidede partnerskabsaftaler med skoler.

#### **Forslag 2:**

##### **4+1+'Induction'. Professionsmaster.**

'Induction' er her tænkt som del af en femårig læreruddannelse, hvor det 5. år dels foregår i en skolearena, dels i LU-arenaen. På det femte år i LU tager undervisningen udgangspunkt i at inddrage og videreudvikle den studerendes forskellige erhvervede faglige og didaktiske kompetencer og erfaringer i tæt samspil med udøvende praksis.

#### **Mål. Den studerende skal**

- ✓ kunne integrere erhvervede erfaringer i praksis med forskningsbaseret viden med henblik på at agere professionelt og udvikle praksis.
- ✓ videreudvikle erhvervet faglig og didaktisk viden, kompetencer og erfaringer i tæt samspil med udøvende praksis.

#### **Indhold og form for fase A: Kobling til professionen**

##### **Arena: På skolen skal den studerende**

- ✓ undervise tre dage om ugen i fast skema. I tilknytning til den studerendes undervisning kan der være observation og videooptagelser, indsamling af artefakter til brug i undervisningen i LU-arenaen.
- ✓ deltage i fagteam, der svarer til den studerendes undervisningsfag (evt. også i et klasse-/årgangsteam).
- ✓ observere en erfaren lærers undervisning og forældremøder med didaktiske samtaler før og efter observationer.

##### **Arena: På læreruddannelsen skal den studerende**

- ✓ deltage i undervisning to dage om ugen. Undervisningen tager dels udgangspunkt i den studerendes praksis, observationer fra skolen og dels ud fra forskningen i definerede, relevante, teoretiske temaer i forbindelse med 'induction' (fx fagdidaktiske temaer, herunder evaluering og feedback, inklusion, differentiering, klasseledelse, skole-hjemsamarbejde, professionelle læringsfællesskaber).

Undervisningen har fokus på den studerendes kontinuerlige fagdidaktiske, almen didaktiske samt pædagogiske erfaringer med og udfordringer i praksis. Der tages udgangspunkt i erfarede udfordringer i forbindelse med planlægning, gennemførelse og evaluering af pædagogiske aktiviteter og i LU-underviserens formulerede teoretiske temaer. Der arbejdes med konkrete eksemplariske aktiviteter med



didaktiske pointer, der tilpasses, udvikles og afprøves i konkret praksis(praksisopgaver) med efterfølgende analyse (se endvidere Frederiksen et al.,2017(c)). Derudover sættes der fokus på lærebogsmaterialer, digitale værktøjer samt forskellige artefakter.

Ud over at udvide uddannelsen og indgå aftaler vedr. specielle ansættelser (3-dages uge) for de studerende, vil der være brug for kompetenceudvikling i udvidet praksisintegrerende didaktik, 'induction' og educative mentoring af LU-undervisere.

### Forslag 3:

#### 5 + 'induction'. Professionskandidat.

Dette er en udvidet model, der bygger videre på enten forslag 1 eller 2 med et kompetence- og udviklingsforløb, hvor der er fokus på læreren som "forsker" (jf. Brekke & Tiller, 2014). Målet er kompetenceudvikling med hensyn til at udvikle professionel praksis i skolen gennem systematiske, distancerede og fokuserede, refleksive, ekspansive og udviklingsorienterede, forpligtende læringsfællesskaber.

#### **Mål. Læreren skal**

- ✓ kunne udvikle en spørge-, undrings-, udviklings – og vidensdelingskultur.
- ✓ kunne udvikle og dokumentere konkret pædagogisk praksis systematisk, distanceret og fokuseret med afsæt i fag- og almen didaktik.
- ✓ kunne udvikle og styrke læringsfællesskaber herunder have viden om (formål og metoder) og erfaringer med professionelle læringsfællesskabers muligheder for undersøgelse og udvikling af professionel praksis.
- ✓ kunne give faglig sparring gennem præcis og bevidst kommunikation.
- ✓ kommunikere om sit fagområde på en letforståelig måde og kombinere sin faglighed med konkrete problemstillinger, således at fagligheden bliver bragt i anvendelse i nye og ukendte sammenhænge.
- ✓ Indgå proaktivt i skolens udvikling.

#### **Arena: På skolen skal læreren**

- ✓ arbejde med et konkret udviklings- eller forskningsforløb (relateret til den konkrete uddannelsesarena) i et lærende fællesskab på en skole (klasse-/årgangsteam, fagteam, forsker- udviklingsteam). Der vil blive arbejdet systematisk med at udvikle praksis med tilknyttede konsulentbesøg (fra uddannelsen) fx 4 gange pr. halvår<sup>8</sup>.

#### **Arena: På læreruddannelsen skal læreren**

- ✓ arbejde med forskningsmetoder og metaovervejelser over forskning og lærerarbejde.
- ✓ arbejde med forskningsværktøjer.
- ✓ arbejde med kommunikative kompetencer til faglig sparring.
- ✓ arbejde med systematisk anvendelse af erfaringer og udfordringer fra et fra konkret udviklings- eller forskningsforløb (fx med udgangspunkt i deltagernes logbøger) kombineret med teoretiske perspektiver som kilde til ny indsigt.

---

<sup>8</sup> Forskning viser, at bl.a. personlig, stabil kontakt med en konsulent er vigtig i konstruktionen af professionelle lærende netværker (Sillasen M.K. & Valero P., 2013).

Til dette forslag vil der være brug for kompetenceudvikling af LU-undervisere i educative mentoring og proces-/projektledelse. Endvidere vil der være brug for aftaler med skoler med deltagende lærere, hvor skolerne forpligter sig til at give deltagerne de nødvendige rammer for gennemførelse af et konkret forsknings-udviklingsarbejde.

### **Uddannelse af mentorer**

Uddannede mentorer er det vigtigste element i kvalificering af nye lærere (Achinstein & Athanases, 2006; Athanases et al., 2008; Orland, 2001). Mentors viden om et fagområde, didaktiske og almenpædagogiske problemstillinger samt mentors vejledningskompetencer indkredses i forskningen som helt centrale forudsætninger for mentors understøttelse af den nyuddannede lærer. Studier viser, at uhensigtsmæssig mentorstøtte fra ukvalificerede mentorer, kan være medvirkende årsag til beslutning om at stoppe som lærer (Hobson et al., 2009).

Da der i forslagene er tale om forløb med målrettet, kvalificeret "educative" mentoring, er det derfor vigtigt at mentorerne er uddannede, ligesom mentorforløbet skal være formaliseret og struktureret.

En model for mentoruddannelse kan organiseres som en form for aktionslæring (se fx Frederiksen, 2012; 2016) sideløbende med uddannelse af mentorer i samspil med de nyansatte læreres kompetenceudvikling.

## Referencer

Achinstein, B. and Athanases, S. Z. (2006). *Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors*. *Teaching and Teacher Education*, 21(7): 843- 862.

Athanases, S. Z., Abrahams, J., Jack G., Johnson, V., Kwock, S., Mc Curdy, J., Riley (2008) I: Totaro, S. (2008): *Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teacher induction leaders*. In *Journal of curriculum studies*, 2008 Vol 40, No. 6: 743 – 770.

Brekke, M. & Tiller, T. (red.) (2014). *Læreren som forsker. Indføring i forskningsarbejde i skolen*. Klim.

Britton, E., Paine, L., Pimm, D. et al. (2003). *Comprehensive Teacher Induction. Systems for Early Career Learning*. Boston: Kluwer Academic Publisher.

Danmarks Evalueringsinstitut, EVA (2011). *Ny lærer*. København.

<https://www.eva.dk/projekter/2010/en-god-start-for-nye-laerere/projektprodukter/ny-laerere-1/download>

Darling-Hammond & Brasford (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. I Danmarks Lærerforenings forskningsoversigt over lærerens betydning, Maj 2012.

European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers*. 538 final. Retrieved from <http://blaagaard-kdas.ucc.dk/public/dokumenter/Afdelinger/blaagaard-kdas/stoettetilnyelarere/Induction%20Handbook.pdf>



Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. I: L. S. Shulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 150-170). New York: Longman.

Feiman-Nemser, S. (2001). *From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching*. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Frederiksen, L. L. (2009). *At være ny lærer: Forundersøgelse*. Retrieved from: [http://www.viauc.dk/udvikling/skole/Documents/Forundersoegelse\\_rapport\\_sep09.pdf](http://www.viauc.dk/udvikling/skole/Documents/Forundersoegelse_rapport_sep09.pdf)

Frederiksen, L.L. (2012). *Karrierelærer 50+ mentoruddannelse - med fokus på professionel udvikling og vitalisering*. Retrieved from <http://www.viauc.dk/hoeskolers/psh/videncentre/didaktik/Documents/Forskningsrapporter/karrierelaerer-50plus-mentoruddannelse-juni-2012.pdf>

Frederiksen, L.L. (2016). Mentoruddannelse for 50'ere som led i horisontal karriereudvikling . I: Frederiksen, L. L. & Hedegaard K.M.(red.) *Veje til professionel udvikling – i læreruddannelse og lærerarbejde*. Klim.

Frederiksen, L. L., Paaske, K., K, Krøjgaard, F., Andersen, B.B., Mølgaard, D., Rosholm, K. (2017 a). *Lærerstart og fodfæste i et livslangt karriereforløb. Projektbeskrivelse*. Retrieved from [https://www.ucviden.dk/portal/da/projects/laererstart-og-fodfaeste-i-et-livslangt-karriereforloeb\(1426368d-8a1b-4143-8bce-0ce07190ec78\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/projects/laererstart-og-fodfaeste-i-et-livslangt-karriereforloeb(1426368d-8a1b-4143-8bce-0ce07190ec78).html)

Frederiksen, L.L. Jóelsdóttir, L. B. , Drejer, K. (2017c). *Praksisopgaven som led i kompetenceløft i undervisningsfaget matematik*. (Submitted in Studier i læreruddannelse og profession)

Frederiksen, L.L., Krøjgaard, F., Andersen, B.B. (2017b). *Mentoring in a Danish school context* (in progress).

Ginkel, G.van, Oobekkink, H., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2016). Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor's viewpoint. *Teachers and Teaching*, 22(2), 198-218.

Greenfield, B. (2014). How can teacher resilience be protected and promoted? *Educational & Child Psychology* Vol.32. No.4, 52-68

Grudnoff, L. (2012). All's well? New Zealand beginning teachers' experience of induction provision in their first six months in school. *Professional Development in Education*, 38(3), 471-485.

Guarino C.M., Santibanez L. & Daley G.A. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 2006 Vol.76.Iss2. 173-208.

Harrison, J., Dymoke, S. & Pell, T. (2006). *Mentoring Beginning Teachers in Secondary Schools: An analysis of practice*. 22, p. 1055-1067.

Heggen, K. (2008). *Profesjon og identitet. Profesjonsstudier* (Molander, A., Terum Lars Inge ed., pp. p 321). Oslo: Universitetsforlaget.

- Heikkinen, H. L.T., Jokinen, J. H. & Tonale, P. (2012). *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. London: Routledge.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teacher and teacher Education*, 2009. Vol. 25, 207-216.
- Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 2011. Vol.81. Is 2, 201-230.
- Johnson, S. M. & Birkeland, S.E. (2003). Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617 Retrieved from [http://www.gse.harvard.edu/~ngt/Johson-Birkeland\\_AERjournal\\_Fallo3.pdf](http://www.gse.harvard.edu/~ngt/Johson-Birkeland_AERjournal_Fallo3.pdf)
- Krøjgaard, F & Nielsen K. (2017). *Hvordan møder praksis de nye lærere? Foreløbig tabelrapport over lærerbesvarelser*. Retrieved from [https://www.ucviden.dk/portal/files/42167869/Hvordan\\_m\\_der\\_praksis\\_de\\_nye\\_l\\_rere.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/42167869/Hvordan_m_der_praksis_de_nye_l_rere.pdf)
- Nordenbo, S.E.; Larsen, M.S.; Tiftikci, N.; Eline W., R.; Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet*, Oslo. Dansk Clearinghouse København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Odell, S. J., Huling, L., & Sweeny, B. (1999). Conceptualizing quality mentoring: Background information. In S. J. Odell & L. Huling (Eds.), *Quality mentoring for novice teachers* (pp. 8-17). Indianapolis, In: Kappa Delta Pi.
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), p.75-88.
- Schaefer, L., Long, J. S. & Clandinin, D. J. (2012). Questioning the Research on Early Career Teacher Attrition and Retention. *Alberta Journal of Educational Research*.58. No. 1, spring 2012Vol, 106-121.
- Shockley, R., Watlington, E. & Felsher, R. (2013). Out on a Limb: The Efficacy of Teacher Induction in Secondary Schools. *NASSP Bulletin*, 2013. Vol.97, 350-377.
- Sillasen, M.K. & Valero, P. (2013). 'Municipal consultants' participation in building networks to support science teachers' work. I Sillasen K.M. (2014) *Forandringsprocesser i netværk af sociale naturfaglige praksisser*. Ph.d. afhandling. Aalborg Universitet
- Wackerhausen, S. (2004). Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder. I: Buur Hansen, N. & Gkeeryom H, (red.). *Vidensteori, professionsuddannelse og professionsforskning*. Odense: Syddanske Universitetsforlag.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach and standard-based teaching reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546



Wang, J. & Odell, S.J. (2007). *An Alternative Conception of Mentor-novice Relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context*. *Teaching and Teacher Education* (2007), Volume: 23, Issue: 4, Pages: 473-489.

Wang, J., Odell, S.J. & Sharon A.S. (2008). Effects of teachers' induction on beginning teachers teaching. *Journal Teacher and Teacher Education*, 2008. Vol.59. Is.2, 132-152.

Wong, H. (2004). *Induction Programs that Keep New Teachers Teaching and Improving*. *NASSP, Bulletin* 88, no.638, pp 41-58.

## Bilag 5. Læreruddannere som profession

Det følgende afsnit bygger på rapporten 'Læreruddanneres professionelle læring – et litteraturreview 2016' (Albrechtsen og Kvols, 2016).

### Læreruddanner – en skjult profession

På samme måde som læreren i skolen har afgørende betydning for elevens udbytte af undervisningen, så har læreruddanneren også: *"In a first step teacher education or, in a wider sense, teacher learning has been identified as a 'key node', which potentially has a great influence on the whole system. Thus when planning specific interventions towards a better governance of teacher knowledge, empowering teacher educators and teachers themselves to take charge of teachers knowledge base seems to be crucial."* (Guerrieri, S. (ed.) OECD, 2017).

I 2013 kom rapporten *Supporting Teacher Educators – for better learning outcomes* (EU-kommissionen), og her slås det fast at: *"Teacher educators are crucial players for maintaining – and improving – the high quality of the teaching workforce. They can have a significant impact upon the quality of teaching and learning in our schools. Yet they are often neglected in policy-making, meaning that some Member States do not always benefit fully from knowledge and experience of this key profession"* (European Commission, 2013, s. 4). I denne rapport beskrives læreruddannere, som *'a hidden profession'*. Ift. hvorvidt læreruddannere er en profession eller ej, kan man tale om en emergerende profession snarere end en konsolideret.

I 2015 kom der en dansk rapport: *Læreruddannerkompetencer: En undersøgelse af danske læreruddanneres kompetencer og behov for kompetenceudvikling* (af Jens Rasmussen, Elsebeth Pedersen & Vibe Stafseth). Denne undersøgelse har fokus på, hvorvidt læreruddannerne har kompetencer til at undervise ift. Folkeskolereformen – eksempelvis læringsmålsstyret undervisning, åben skole, anvendelse af feedback mm., dvs. fokus er på aktuelle og relativt afgrænsede behov. I denne undersøgelse lægges der stor vægt på læreruddanneren som rollemodel, altså at man skal kunne mestre at undervise på måder, der mere eller mindre direkte kan kopieres af den studerende ift. undervisning i skolen. Om end den situerede læring er vigtig og betydningsfuld, så kræver det at blive en god lærer mere, og rapporten fremhæver også vigtigheden af læreren som forsker og som en, der kan anvende forskningsresultater i egen praksis.

Men forskningen i læreruddannere som profession er sparsom, og der er heller ikke enighed om, hvem der omfattes af begrebet læreruddanner. En bred definition rummer både undervisere på læreruddannelsesinstitutionen og eksempelvis prakticlærer og mentorer i praksis: *"Teacher educators are all those who actively facilitate the (formal) learning of student teachers and teachers."* (EU, 2013:8). I en dansk sammenhæng, hvor der indgås partnerskabsaftaler med praktikskolerne, og skolen forstås som uddannelsessted, giver det mening at fastholde den brede definition, om end der er forskel på den viden og de kompetencer, der kræves af forskellige typer af læreruddannere.

### Hvilken baggrund har læreruddannere typisk?

Der er groft sagt to hovedindfaldsveje til at blive læreruddanner:

- "Akademikerens" vej – med en universitetsuddannelse til læreruddannelsen.



- "Praktikerens" vej – med en læreruddannelse og et arbejde i professionen og siden en universitetsuddannelse oveni.

Der er mellem lande forskelle på, hvorvidt det er praktiske undervisningsfærdigheder eller teoretiske indsigter, der fremhæves i jobbet (fx Shagrir, 2015a – sammenligning mellem USA og Israel).

En del studier undersøger modtagelsen og forberedelsen af nyansatte læreruddannere ('induction'), og det er en velkendt antagelse i flere studier: En dygtig lærer bliver en dygtig læreruddanner. Og en dygtig universitetsstuderende/god til sit fag, bliver en dygtig læreruddanner.

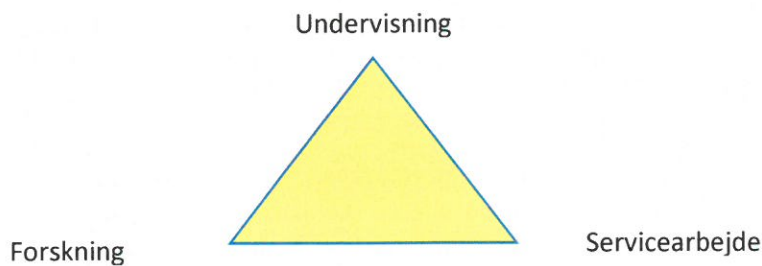
Der er studier, som beskriver, forskellige positioneringer i forhold til, hvad man lægger vægt på i undervisningen (Vannasche og Kelchtermanns, 2014):

- 'Pædagogen': her lægges vægt på de lærestuderendes personlige udvikling, moral, ansvar, engagement, trivsel m.m.
- 'Den reflekterende underviser': her lægges vægt på viden, didaktisk kunne og dømmekraft, at kunne være rollemodel og reflektere herover.
- 'Faglæreren': vægten er på det faglige og den fagdidaktiske viden og kunne, specialisten dedikeret til faget.

Fremfor at tale om typer af læreruddannere, kan der være tale om positioner, der er muligt at indtage som læreruddanner og i den forståelse genkendes de også i en dansk læreruddannelsespraksis.

### Centrale arbejdsopgaver for læreruddannere

Læreruddanneres arbejdsopgaver kan spænde vidt. Fx beskriver Davey (2013) tre arbejdsområder i jobbet som læreruddanner – 'den akademiske triade':



I forhold til undersøgelser af læreruddanneres undervisning, så beskrives endvidere tre dominerende opfattelser af hvad læreruddannerens rolle og kerneopgave er i relation til de studerende (Shagrir, 2015):

1. At hjælpe lærerstuderende med at klare sig igennem deres studie og at udvide relationen til dem.
2. At styrke de lærerstuderende i deres mestring og hjælpe dem med at konstruere en professionel identitet som lærer.
3. At være med til at skabe en forbindelse mellem undervisningsteori og -praksis.

I forhold til Daveys begreb om 'servicearbejde' så handler det blandt andet om opgaver af administrativ karakter internt i organisationen, men også sådanne opgaver i relation til eksterne samarbejdspartnere.

I forhold til læreruddanneres forskningsopgave, så er der stor forskel på, hvordan og på hvilke vilkår dette indgår i læreruddanneres arbejde. Forskningen viser også, at læreruddannere forholder sig forskelligt til denne opgave i en typologisering af læreruddannere (Tack & Vanderlinde, 2014):

Type 1: Den undersøgende læreruddanner (positiv holdning til forskning, affektive aspekt).

Type 2: Den belæste læreruddanner (også evne til at forske, og forholde sig til forskning, affektive og kognitive aspekt).

Type 3: Læreruddannerforskeren (deltager også i forskning, når muligheden er der, alle tre aspekter).

#### Videngrundlag for læreruddanneres arbejde

For at tale om læreruddannere som profession skal der som tidligere nævnt være et klart afgrænset videngrundlag. Goodwin et al., 2014 peger på tre forskellige vidensdomæner:

1. viden *om* praksis: den formelle viden og teori, som er vejledende for undervisning, fx viden om fag, psykologi, læringsteori m.m.
2. viden *for* praksis: den viden der tilegnes gennem praksis og refleksion over iagttagelser, erfaringer m.m.
3. viden *i* praksis: refleksioner over praksis, undersøgelser, forskning i egen praksis.

Goodwin & Kosnik (2013) uddyber vidensdomæner i forhold til undervisningen således:

- 1) Personlig viden: selvbiografi og undervisningsfilosofi
- 2) Kontekstuel viden: forståelse af elever, skoler og samfund
- 3) Didaktisk viden: viden om indhold, teorier, undervisningsmetoder og udvikling af læreplaner
- 4) Sociologisk viden: viden om diversitet, kulturel relevans og social retfærdighed
- 5) Social viden: viden om samarbejde, demokratiske gruppeprocesser og konfliktløsning

Udover disse vidensdomæner peger Davey (2013) på, at andet, som har stor betydning for læreruddannerne, nemlig indebærer:

- **Viden om hvorfor – Knowing why**  
Udvikling af en personlig og professionel filosofi eller didaktisk grundforståelse og se sig selv og de lærerstuderende som kritiske og selvstændige praktikere med et standpunkt.
- **Viden om sig selv – Knowing self**  
Være selvreflekterende eller refleksiv og have viden om sin egen undervisning, og hvordan man kan forbedre den.
- **Viden om andre – Knowing others**  
Viden om de studerende, man underviser, at man er orienteret mod dem, interesseret og engageret i at styrke dem, samt at uddannelsen også har et moralsk formål.

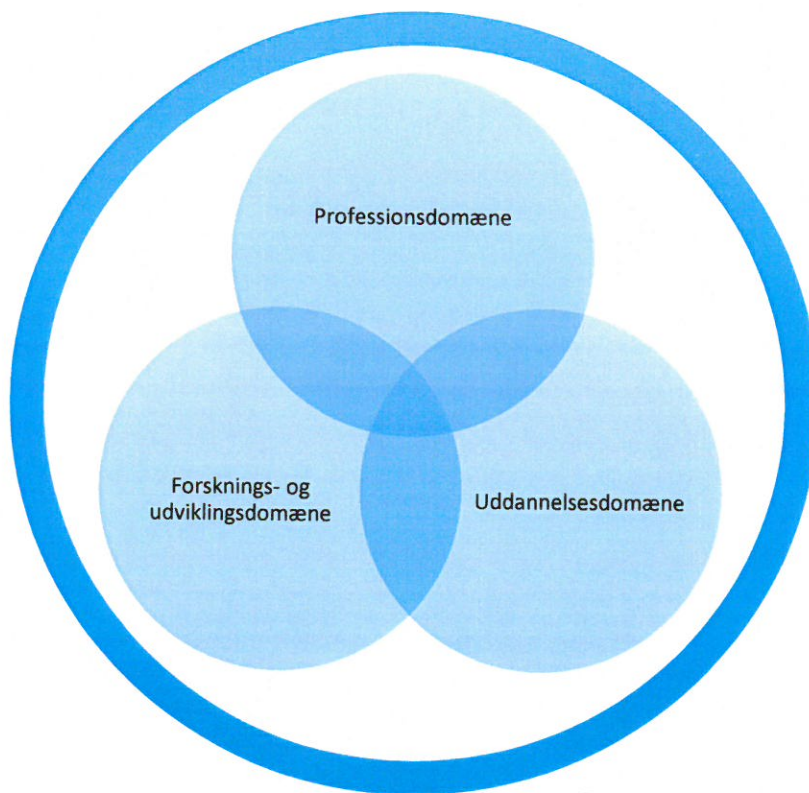


## Bilag 6. Kompetencedomæner hos undervisere på læreruddannelsen

Det følgende afsnit bygger på artikel af Alexander Von Oettingen og Elsebeth Jensen, *Hvad skal en læreruddanner vide og kunne for at uddanne lærere*, in. *Paideia*, nr. 13, 2017.

En kompetent underviser på læreruddannelsen skal vide noget om den skolepraksis, han uddanner til (*professionsdomænet*), han/hun skal vide, hvad der er god uddannelsespraksis (*uddannelsesdomænet*), og han skal vide, hvordan læreruddannelsen og skolen udvikler sig inden for samfundets uddannelsessystem (*forsknings- og udviklingsdomænet*). Alle tre domæner er en del af læreruddannerens virkelighed og arbejdsfelt. Det ene er ikke bedre, mere vigtigt eller dybere end de andre. Tværtimod skal læreruddannere kunne bevæge sig inden for alle domæner med forskellige intensitet.

De tre områder beskriver et aktivitets- og arbejdsfelt for læreruddannere, som kan variere i takt med uddannelsens udvikling og faglige interesse. I starten af karrieren fylder uddannelsesområdet fx meget, fordi man først skal finde ud af, hvad det vil sige at tilrettelægge forskellige moduler etc. Senere bliver professionsområdet mere fremtrædende, og i takt med, at man indgår i flere forskellige eksterne og interne netværk, bliver forsknings- og udviklingsområdet tydeligere. Modellen og dens tre domæner kategoriserer således forskellige arbejdsfelter for læreruddannere, som er væsentlige for at sikre en spændende og udviklende læreruddannelse.



Figur 1

### **Professionsdomænet**

Professionsdomænet giver et indblik i kompleksiteter af professionsdomænet, som læreruddannelsen skal kvalificere. Genstandsfeltet i professionsdomænet er *skolens praksis*

og med et dobbeltperspektiv. Det handler både om det "lærende/dannede barn", som skal udvikles og lære, og om "skolens indhold", der sikrer kulturel formidling og kulturel kapital. Inden for pædagogikken vil man tale om både *udvikling* og *indvikling*. Læreruddanneres kompetencer er derfor bundet til den generelle viden om "skolen" og "barnet" i dens mangfoldighed og kompleksitet. (Man kunne sige en *knowledge-for-practice*, som er eksternt bestemt, fordi den er bundet til folkeskolens fag og indhold).

### **Uddannelsesdomænet**

At ville lære andre at undervise gennem teori indebærer en viden om betydningen af samspillet mellem teori og praksis og evnen til at kunne anvende og eksemplificere den. Hvad kan teorier forklare og vise, og hvad kan de ikke? Hvordan implementeres didaktiske/fagdidaktiske teorier/metoder i praksis, og hvordan gøres praksis til genstand for teoretisk refleksion og systematik? Hvilke videnskabelige metoder og forskningsdesign er særlig fremmende for at tilegne sig et reflekteret forhold til lærerarbejdet?

Men det er også et spørgsmål om, hvad praktik, praksistilknytning og eksperimentelle læringsformer kan og ikke kan på uddannelsen. Det vil sige, at læreruddannere skal kunne udvikle og stimulere samspillet mellem uddannelsen og skolen og gøre praktik/praksistilknytning til et integreret element i uddannelsen. Her ligger også læreruddanneres muligheder for at didaktisere deres undervisningsfag/modul og på den måde afstemme uddannelsesfagligheden med skolens praksis og viden.

Læreruddannerkompetencer indbefatter også de aktiviteter, som er knyttet til studielivet og intensiteten. Læreruddannerne skal kunne lede og implementere gode studiemiljøer i samarbejde med studerende og kollegaer, som fx studieaktivitetsmodellen kategoriserer (Mølgaard & Qvortrup, 2015). Det betyder endvidere at kunne indgå i tværprofessionelle og tværfaglige sammenhænge og på tværs af fagdiscipliner kunne planlægge og gennemføre undervisningsmoduler. Men ud over disse mere uddannelsesdidaktiske og metodiske kompetencer er det væsentligt, at læreruddannere også kan vejlede studerende i deres studie- og karrierevalg samt i deres professionsforståelse og professionsetik og etos. Særlig det sidste er essentielt både inden for læreruddannelsen og andre professionsuddannelser (sygeplejen, pædagog, socialrådgiver etc.), da disse uddannelsesretninger grundlæggende beskæftiger sig med almenmenneskelige erfaringer. Endelig omfatter læreruddannerkompetence også det at kunne støtte, udfordre og facilitere en fagpersonlig udvikling, hvor den studerende arbejder med at integrere viden, færdigheder og holdninger, så eksempelvis viden om og kompetencer til at kommunikere følges op af en udvikling af et personligt sprog og en tydelig autoritet, der også er baseret på værdier og etik.

### **Forsknings- og udviklingsdomænet**

*Hvordan udvikler læreruddannelsen sig i forhold til skolen og professionen?*  
Læreruddanneres domænespecifikke viden og kunnen retter sig ikke kun til uddannelsens eller professionens praksis, men må også indebære en specifik viden i at udvikle læreruddannelsen som en professionsuddannelse i samfundet og samfundets uddannelsessystem. Det indebærer både forskningsbaseret og forskningsorienteret uddannelsesviden (det vil sige, hvilken viden og forskning er særlig specifik for læreruddannelsen, og hvilken historisk kontekst og udvikling har bestemt læreruddannelsen) og en uddannelsespolitisk viden om national og international uddannelsesudvikling (jf. *knowledge-of-practice*).



Inden for forsknings- og udviklingsdomænet er genstandsfeltet ikke primært den studerende eller studiet, men uddannelsen generelt og dens betydning og udvikling i sammenhæng med andre professionsuddannelser og i sammenhæng med professionshøjskolen. Læreruddannere bidrager til uddannelsesudvikling gennem kollegiale netværk, sektorbestemte fora og udvalg, ministerielle nedsatte arbejdsgrupper etc.: Hvad betyder fx forskningsbaseret for uddannelseskvalitet, eller hvilke nye professionsgrænser og opgaver vil der komme i fremtiden?

Forsknings- og udviklingsniveauet retter sig både reflektivt mod uddannelsen og fremadrettet i forhold til nye samfundsmæssige udfordringer og udviklinger. Men det retter sig også mod folkeskolen og skolens praksis, og hvordan skoleområdet udvikler sig inden for samfundet. I dag bidrager læreruddannere med en del forsknings- og udviklingsaktiviteter, som direkte retter sig mod folkeskolens praksis (fx inklusion, fagdidaktik, differentiering, ledelse).

I en dansk kontekst bygger professionshøjskolens forskningsorganisering på et tæt samarbejde med andre forskningsinstitutioner. Samtidig står den samlede uddannelsesforskning i Danmark over for en opgave med at sikre en bred uddannelsesforskning, der både kvalitativt og kvantitativt belyser centrale fagdidaktiske, almindidaktiske, organisatoriske uddannelsesemner. Læreruddannere inden for professionshøjskolen udgør her vigtige forsknings- og udviklingsaktører, fordi de råder over en særlig domænespecifik viden og kunnen. Det kræver dog også, at læreruddannere løbende udvikler kompetencer og erfaringer med forsknings- og udviklingsprojekter og kan indgå i udviklingen og gennemførelsen af forsknings- og udviklingsaktiviteter, som enten kan rette sig mod specifikke uddannelseselementer eller rette sig mod professionen, skolen og dens praksis.

# NOTAT

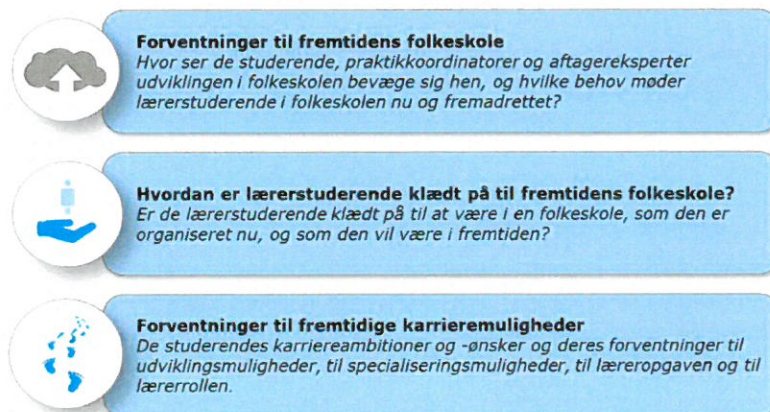
Projekt **Kortlægning af de lærerstuderendes kompetencer – første årgange på LU13**  
 Kunde **Danske Professionshøjskoler**  
 Dato **2017-30-05**  
 Til **Danske Professionshøjskoler**  
 Fra **Rambøll Management Consulting, Uddannelse**

## 1. Indledning

Rambøll Management Consulting (Rambøll) har for Danske Professionshøjskoler i perioden april-maj 2017 gennemført en eksplorativ kortlægning af lærerstuderendes kompetencer. Undersøgelsen skal give professionshøjskolerne et billede af, hvilke udfordringer, behov og forventninger de lærerstuderende, praktikkoordinatorer og aftagere oplever i samspillet mellem læreruddannelsen (LU13) og fremtidens folkeskole. Dermed er undersøgelsen en første "temperaturmåling" af, hvorvidt den ny læreruddannelse - i tråd med uddannelsens mål - er fagligt stærk, attraktiv og giver de studerende kompetencer, der matcher behovene i fremtidens folkeskole.

Der er identificeret tre hovedtemaer for undersøgelsen, der tilsammen skal bidrage til temperaturmålingen.

**Figur 1-1: Undersøgelsens tre hovedtemaer**



Dato 2017-30-05

Rambøll  
 Hannemanns Allé 53  
 DK-2300 København S

T +45 5161 1000  
 F +45 5161 1001  
 www.ramboll.dk



## 1.1 Læsevejledning

Notatet indeholder følgende kapitler:

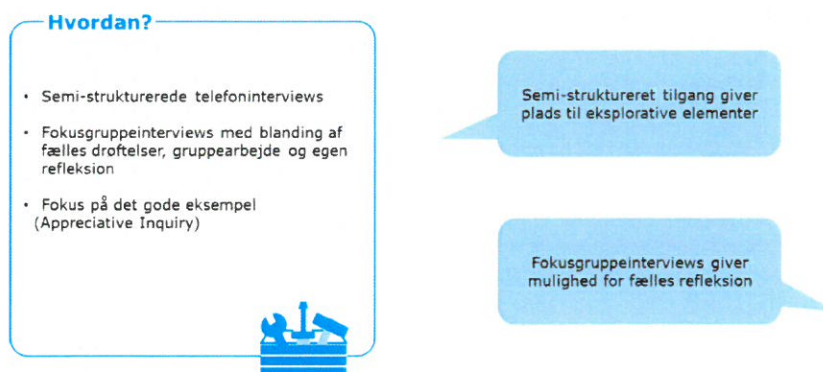
- **Kapitel 2** præsenterer kortlægningens metodiske tilgang og centrale overvejelser i forhold til repræsentativitet og validitet.
- **Kapitel 3** vedrører kortlægningens resultater for tema 1 om forventninger til fremtidens folkeskole.
- **Kapitel 4** behandler de overordnede resultater for tema 2, der vedrører, hvordan de lærerstuderende er klædt på til fremtidens folkeskole.
- **Kapitel 5** præsenterer resultaterne for tema 3 om forventninger til fremtidige karrieremuligheder.
- **Kapitel 6** giver en overordnet opsamling af kortlægningens hovedresultater.
- **Kapitel 7** giver ideer til tiltag, der kan imødekomme nogle af de udfordringer, der peges på.

## 2. Datagrundlag og metode

Der er gennemført en kvalitativ undersøgelse, der ved eksplorative interviews, fokusgruppeinterviews og opfølgende, fokuserede interviews har kortlagt de lærerstuderendes kompetencer og behov. En kvalitativ tilgang er valgt, da denne er velegnet til at opnå eksplorativ og dyb viden om temaer og forhold vedrørende de lærerstuderendes kompetencer og læreruddannelserne<sup>1</sup>. Den kvalitative metode er således særligt hensigtsmæssig at anvende ved en induktiv tilgang, hvor der afdækkes sociale fænomener og relationelle sammenhænge "fra indersiden"<sup>2</sup>.

Ved en kvalitativ, eksplorativ tilgang vil resultaterne være udtryk for de interviewedes oplevelser og holdninger, hvorfor der ikke genereres fuld repræsentativitet og konklusioner med høj intern og ekstern validitet<sup>3</sup>. Og da interviewedes oplevelser kan udspringe af egne erfaringer, lige så vel som fortællinger og myter på fx uddannelses- eller -arbejdsstedet, kan informanternes udsagn ikke betragtes som en objektiv beskrivelse af forholdene, men derimod subjektive gengivelser.

**Figur 2-1: Overordnet metodisk tilgang**



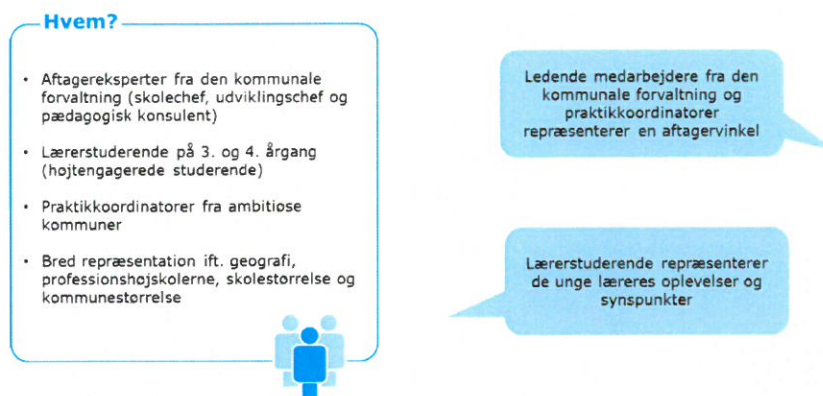
<sup>1</sup> Ønskes repræsentative breddedata kan der med fordel følges op på de foreliggende undersøgelsesresultater ved en målrettet survey blandt de studerende og eventuelt aftagere på udvalgte tematikker. Brededata vil give mulighed for en systematisk undersøgelse af variationer fx på tværs af institutioner og årgange.

<sup>2</sup> Steinar Kvale (2007), *Doing Interviews*, SAGE Publications

<sup>3</sup> Uwe Flick (2014), *An Introduction to Qualitative Research*, Edition 5, SAGE Publications

Til at strukturere interviews er der udarbejdet semi-strukturerede interviewguides til hver af de tre former for interviews. Herved opnås en fast struktur på interviews samtidig med, at der er plads til eksplorative elementer. Videre er der for at sikre repræsentativitet i undersøgelsen foretaget en struktureret udvælgelse af respondenter inden for tre primære respondentgrupper.

**Figur 2-2: Respondenter i undersøgelsen**



Aftagereksperter er inddraget indledningsvist i undersøgelsen som en aftagerkilde, der kan bidrage til at kvalificere indledende overvejelser og sikre et godt afsæt for projektet, herunder en fokusering af temaerne til interviews med lærerstuderende og praktikkoordinatore. Der er gennemført tre indledende interviews med ledende forvaltere på skoleområdet fra kommuner, der arbejder ambitiøst med folkeskoleområdet.

Praktikkoordinatore repræsenterer folkeskolen som aftagerinstitution og er nøglerespondenter i forhold til at vurdere, om der er et match mellem de læreruddannedes kompetencer og folkeskolens behov. Derudover har praktikkoordinatore erfaring med vejledning af lærerstuderende fra den tidligere læreruddannelse og har derfor mulighed for at foretage en overordnet vurdering af, hvorvidt det faglige niveau er styrket som forventet. Der er gennemført ét fokusgruppeinterview i henholdsvis Aarhus, Odense og København med praktikkoordinatore – i alt tre fokusgruppeinterviews. I interviewene har der deltaget mellem tre og otte koordinatore, så samlet er der interviewet over 15 koordinatore.

De lærerstuderende på uddannelsens tredje og fjerde studieår vil på baggrund af deres erfaringer fra studieperioderne på skolen og i praktikken kunne belyse, om de oplever, at uddannelsen giver dem kompetencer, der matcher de behov, som de møder i folkeskolen. Der er gennemført fokusgruppeinterviews med studerende i Odense og i København, hvor der deltog henholdsvis fem og otte studerende. Dette har ikke været muligt i Midt- og Nordjylland. I stedet er der gennemført fem telefoninterviews med studerende fra denne region. Disse interviews er suppleret yderligere med skriftlige inputs fra flere jyske studerende.

I forhold til udvælgelsen af praktikkoordinatore og studerende er der valgt en udvælgelsesstrategi, der kombinerer klynge- og repræsentativitetshensyn. Derfor er der opstillet udvælgelseskriterier, der ved etablering af geografiske klynger sikrer, at undersøgelsen er geografisk repræsentativ. Endvidere er klynger sammensat, så der indgår studerende fra store og



små professionshøjskoler, ligesom praktikkoordinatorklynger er sammensat, så der både er store og små kommuner og skoler repræsenteret i alle klynger.

**Tabel 2-1: Udvælgelsesstrategi**

	<b>Kriterie</b>	<b>Operationalisering</b>
<b>Studerende</b>	Geografi	Der er etableret klynger, der dækker alle syv professionshøjskoler.
	Skolestørrelse	Klynger er sammensat, så der indgår studerende fra store og små professionshøjskoler i alle klynger.
<b>Praktikvejledere</b>	Geografi	Der er etableret klynger, der så vidt muligt er geografisk repræsentative for landets 98 kommuner.
	Kommunestørrelse	Der indgår i hver klynge vejledere fra store og små kommuner.
	Skolestørrelse	Der indgår i hver klynge vejledere fra store og små skoler.

I forhold til repræsentativiteten af undersøgelsen kan det bemærkes, at det i forhold til de lærerstuderende er oplevelsen fra fokusgruppeinterviews, at de fremmødte er højtengagerede studerende med et højt ambitionsniveau – både for dem selv og for læreruddannelserne. Dette kan skyldes rekrutteringsproceduren, hvor deltagelse i interviews var frivilligt og et aktivt tilvalg. Dette kan betyde, at der er en risiko for, at de studerendes engagement, forventninger og faglige niveau ikke repræsenterer den gennemsnitlige lærerstuderende. Denne potentielle bias i udvælgelsen betyder, at undersøgelsens overordnede konklusioner vurderes at have et ambitiøst niveau, der ikke nødvendigvis er repræsentativ for alle lærerstuderende.

Den samme udfordring gør sig formentligt gældende for de interviewede praktikkoordinatorer. Her er oplevelsen ligeledes, at de deltagende koordinatorer er højtengagerede, dedikerede og fagligt ambitiøse, hvorfor de kan forventes at have lidt højere forventninger og stille lidt højere krav til de lærerstuderende end den gennemsnitlige koordinator. Derfor kan resultater fra interviews med praktikkoordinator, ligesom for de lærerstuderende, have en tendens til at anlægge et ambitiøst niveau, der ikke nødvendigvis er repræsentativt for alle koordinatorer.

### 3. Tema 1: Forventninger til fremtidens folkeskole



Der er et generelt indtryk af, at både nutidens og fremtidens folkeskole er karakteriseret af konstante forandringer samt stor politisk og samfundsmæssig opmærksomhed. Mange af de interviewede lærerstuderende, aftagerekspertes og praktikkoordinatorer oplever, at dette medfører flere krav og større forventninger til skolerne og lærerne. De lærerstuderende bliver mødt af forventninger om at kunne sætte mål for undervisningen og anvende disse didaktisk til at understøtte den enkelte elevs læring og udvikling. De skal kunne arbejde tværfagligt og kunne inkludere børn med særlige behov i den almene undervisning. Alt dette samtidig med, at mange oplever en skole, der er ressourcemæssigt udfordret, og hvor der bliver mindre tid til forberedelse, kollegial sparring, udvikling og refleksion. Til gengæld peges lidt overraskende ikke på digitalisering og anvendelse af digitale læremidler og sociale medier som værende et element, der vil kendetegne fremtidens folkeskole. Og dette til trods for, at det netop er et af de elementer, hvor lærerstuderendes forudsætninger og kompetencer fremhæves som værende stærke.

### Aftagereksperter

Overordnet peger de interviewede aftagereksperter på flere forhold, der vil kendetegne fremtidens folkeskole. Hovedpointerne er opsummeret i boksen nedenfor.

#### Boks 4-1: Hovedpointer for aftagereksperter vedr. tema 1

- Fremtidens folkeskole vil stille krav til **lærernes grundfaglighed** – klasserumsledelse, konflikthåndtering, kommunikation mv.
- Der vil blive stillet **større krav til samarbejde** mellem lærere og pædagoger på skolerne.
- Inklusionsdagsordenen vil stille store krav til fremtidige læreres **pædagogiske og didaktiske kompetencer**.
- Af reformen følger det, at der er **mindre tid til forberedelse, kollegial sparring og udvikling**. Skolerne og lærerne skal finde en god måde at håndtere dette på.

Hovedpointen fra de interviewede aftagereksperter i forhold til forventninger til fremtidens folkeskole er, at der vil blive stillet store krav til lærernes grundfaglighed og didaktiske og pædagogiske kompetencer. Inklusion af udfordrede og udadreagerende elever, lavere samfundsmæssig autoritetsrespekt, øgede krav fra forældre og nye sociale medier og teknologier vil kræve, at den enkelte lærer har stærke kompetencer inden for klasserumsledelse, konflikthåndtering og kommunikation. Eksempelvis opleves der i kommunerne en stigende efterspørgsel på konflikthåndteringskurser og Odense Kommune tilbyder nu alle unge lærere sådanne kurser.

Videre følger det af folkeskolereformen og inklusionsdagsordenen, at der vil være større krav til tværfagligt samarbejde, særligt mellem lærere og pædagoger. Dette opleves som en væsentlig udfordring for mange lærere, og der er fortsat elementer af et over-/underforhold mellem lærere og pædagoger, som er afgørende at få nedbrudt.

Endelig peger de interviewede aftagereksperter på, at der i kraft af flere undervisningstimer stilles større krav til lærernes effektivitet og tidsstyring. For nogle opleves dette som om, at der bliver mindre tid til det, lærerstuderende ser som det interessante og engagerende ved lærerfaget såsom forberedelse, kollegial sparring, refleksion og faglig udvikling.

### Lærerstuderende

Pointer fra de interviewede lærerstuderende vedrørende tema 1 er opsummeret i boksen nedenfor.

#### Boks 4-2: Hovedpointer for lærerstuderende vedr. tema 1

- Fremtidens folkeskole vil være karakteriseret af fokus på **læringsmål** (Forenklede Fælles Mål) og centralt fastsatte krav til den enkelte lærer.
- Der vil ske en **øget konkurrence** mellem folkeskole og privat-/friskoler, fordi flere vil vælge en folkeskole med konstante forandringer fra til fordel for stabilitet i en privat-/friskole med større autonomi og flere ressourcer.
- Folkeskolen generelt er præget af **konstante forandringer og stort politisk fokus** – "det går hurtigt!".
- Et **paradoks** mellem øget fokus på differentiering og inklusion og samtidig mindre tid og øget tilskyndelse til brug af færdige undervisningsopskrifter.
- Der vil være et fokus på **evidensbaserede metoder** og argumenter, som kan udfordre lærerens kreativitet, faglige integritet og motivation.



Lærerne vil ifølge de interviewede lærerstuderende blive mødt med højere krav til effektivitet og kvalitet, og de skal i højere grad være omstillingsparate, ligesom det er oplevelsen, at de mange og konstante forandringer, som folkeskolen mødes med, ikke bliver fulgt tilstrækkeligt til dørs. Den manglende kontinuitet og stabilitet opleves som meget forstyrrende for attraktiviteten af lærerhvervet. De mange forandringer på folkeskoleområdet betyder også, at nyuddannede lærere ofte mødes med en forventning om, at de kan efteruddanne de ældre lærere og ajourføre dem i forhold til nye didaktiske greb og undervisningsmetoder.

Videre forventer de interviewede lærerstuderende, at der i fremtidens folkeskole vil være fokus på læringsmål, og at kravene til den enkelte lærer vil være fastsat centralt. Der kan derfor være en tendens til, at lærerens individuelle, professionelle skøn nedprioriteres for økonomiske hensyn fastsat af ikke-didaktikere.

I forhold til fokus på effektivitet og kvalitet identificerer de lærerstuderende en uoverensstemmelse mellem ønsket om øget differentiering og inklusion i undervisningen, mens man samtidig får mindre tid til at forberede sig i kraft af højere krav til antal undervisningstimer samt tilskyndes til brugen af færdige undervisningsopskrifter.

Endelig peger de interviewede lærerstuderende på, at der i kraft af de mange forandringer og manglende kontinuitet i folkeskolen vil ske en øget konkurrence mellem folkeskolen og privat-/friskoler. Konkurrencen vil komme til udtryk ved, at både flere forældre fravælger folkeskolen i søgen efter en mere stabil uddannelsesinstitution til deres børn, ligesom mange ambitiøse lærere vil orientere sig imod privat- eller friskoler i en søgen efter friere og mere fleksible rammer at undervise i.

Selvom der i interviewguiden til lærerstuderende specifikt er spurgt ind til, om digitalisering og øget didaktisk anvendelse af teknologi vil karakterisere fremtidens folkeskole, kan det konstateres, at det kun i meget begrænset grad er blevet nævnt af de interviewede lærerstuderende – og ligeledes af de to andre respondentgrupper. Digitalisering er således noget overraskende ikke et element, der er blevet fremhævet i de gennemførte interviews.

#### *Praktikkoordinatorer*

De interviewede praktikkoordinatorer peger på flere forhold, der vil kendetegne fremtidens folkeskole.

#### **Boks 4-3: Hovedpointer for praktikkoordinatorer vedr. tema 1**

- Fremtidens folkeskole vil stille store krav til lærernes **lærerfaglighed** – klasserumsledelse, relationsarbejde, pædagogisk arbejde, hvorfor fremtidige lærere skal være **Didaktikere med stort D**.
- Lærere skal kunne integrere **bevægelse i undervisningen, mestre klasseledelse, konflikthåndtering og inklusion** samt kunne skabe relationer til børnene.
- Lærerne skal kunne **sætte mål** for undervisning.
- Behov for at strukturere det tværfaglige samarbejde fra ledelsens side og **gøre op med den privatpraktiserende lærer**.
- Der er behov for en kulturændring ift. **anvendelsen af de tilgængelige platforme for undervisning og undervisningsplanlægning**.

Ifølge de interviewede praktikkoordinatorer vil fremtidens folkeskole stille meget høje krav til lærernes lærerfaglighed. Den enkelte lærer skal i højere grad kunne mestre flere forskellige funktioner, og der vil derfor ske en øget efterspørgsel efter brede faglige profiler. Lærerne skal være "Didaktikere med stort D", da de både skal kunne mestre klasserumsledelse, relationsarbejde og det pædagogiske arbejde med eleverne. Derudover skal de være i stand til at integrere bevægelse i undervisningen, håndtere konflikter og fremme inklusion. Det vil i højere grad blive pålagt skolerne og lærerne at opdrage eleverne, og de stigende krav til lærernes faglighed kommer både fra politisk side, fra eleverne og fra forældre.

Med henblik på at imødekomme de øgede krav til folkeskolens og lærerens rolle er der behov for fra skoleledelsens side at strukturere det tværfaglige samarbejde mellem lærere og pædagoger. På den måde kan man gøre op med den privatpraktiserende lærer, der underviser uden særlig hensyntagen til samarbejde, rammer og centrale forventninger. Praktikkoordinatorerne fremhæver således en art deprivatisering af lærergerningen.

Med de nye krav til lærerens undervisning og flere undervisningstimer er der ligeledes behov for at tænke nyt i tilrettelæggelsen og planlægningen af undervisningen. Derfor fremhæver de interviewede koordinatorer, at det er nødvendigt med en kulturændring, så man i højere grad anvender de tilgængelige platforme for undervisning og planlægning, som kan aflaste den enkelte lærer.

De interviewede praktikkoordinatorer påpeger derudover, at der i mindre grad vil være plads til de ambitiøse lærere, der ikke ønsker at gå på kompromis med kvaliteten af deres undervisning. Oplevelsen hos de interviewede koordinatorer er, at mange af disse lærere vil søge mod privat- eller friskoler for at kunne leve op til egne krav om undervisningskvalitet.

#### 4.

#### Tema 2: Hvordan er lærerstuderende klædt på til fremtidens folkeskole?

Overordnet peger alle tre respondentgrupper på, at mange lærerstuderende oplever, at virkeligheden rammer hårdt. Dette skyldes, at der er for stor forskel på arbejdspress, arbejdsintensivitet og krav mellem uddannelse og hverdagen på skolerne. Videre er det en gennemgående oplevelse, at der er for mange på studiet, der ikke har tilstrækkeligt engagement eller tilstrækkelige kvalifikationer til at løfte læreropgaven.

##### Aftagerekspertes

Aftagerekspertes har overordnet en oplevelse af, at de lærerstuderende ikke lærer nok på uddannelsen, hvorfor mange bliver overrasket over den virkelighed, der venter dem ude på skolerne. Hovedpointer fra de interviewede aftagerekspertes er opsummeret i boksen nedenfor.

##### Boks 5-1: Hovedpointer for aftagerekspertes vedr. tema 2

- Lærerstuderende kan have en tendens til at "falde tilbage" i traditionelle undervisningsformer og mangle didaktisk eksperimenterende faglighed.
- Mange lærerstuderende oplever, at virkeligheden og hverdagen rammer hårdt.
- Helt grundlæggende skal de lærerstuderende lære mere på uddannelsen.



For mange studerende opleves det som et væsentligt chok, når de kommer ud i virkeligheden på skolerne. I en hektisk og presset hverdag er der ikke tid og overskud til pædagogiske overvejelser, udvikling og sparring, som mange unge lærere ellers lægger vægt på. Der er således elementer af et mismatch mellem de lærerstuderendes forventninger til faglig og personlig udvikling og den virkelighed, der rammer dem.

Chokket ved mødet med virkeligheden kan til dels skyldes, at mange lærerstuderende ikke bliver tilstrækkeligt udfordret på studiet, ligesom der blandt de interviewede aftagere og de lærerstuderende, de møder, er en oplevelse af læreruddannelsen som en deltidsuddannelse. Der er ikke nok indhold i uddannelsen og mange lærerstuderende har ikke tilstrækkelige kompetencer, når de kommer ud i praktik. Derfor skal der stilles større krav til de studerende på studiet, både i form af intensitet, fagligt niveau og menneskelig modenhed.

Endelig peger de interviewede aftagereksperter på, at det udfordrer mange lærerstuderende, at det ikke er "Folkeskolen version 2.0", der mødes på læreruddannelsen og i praktikforløb. De mangler således inspiration til at arbejde eksperimenterende med undervisningen og har derfor tendens til at falde tilbage i traditionelle og uinspirerede undervisningsformer.

#### Lærerstuderende

De interviewede lærerstuderende oplever overordnet, at der er for få krav til studerende på læreruddannelserne, og at det er for nemt at komme igennem studiet. Overordnede pointer fra de lærerstuderende i forhold til tema 2 er præsenteret i boksen nedenfor.

#### Boks 5-2: Hovedpointer for lærerstuderende vedr. tema 2

- De studerende oplever at blive mødt af **for få krav** på studiet og at der er overladt for meget ansvar til den enkelte studerende.
- Der er for mange på lærerstudiet, der **ikke er tilstrækkeligt kvalificerede eller engagerede** i uddannelsen.
- Studiet forbereder ikke de studerende på virkelighedens undervisning i folkeskolen. Der er **for langt fra studiemiljøet til virkeligheden**, og undervisningen kan være **for teoretisk og "akademiseret"**.
- Der mangler kriterier for **udvælgelse af praktiklærere** - det er ikke nok at have været lærer i mange år.
- Trods det store fokus på **fælles mål**, oplever de studerende, at der ikke bliver undervist i fortolkning eller anvendelse af fælles mål på læreruddannelsen.

De interviewede lærerstuderende oplever at blive mødt af for få krav på studiet. Generelt er det op til den enkelte studerende, hvor meget man vil lægge i uddannelsen, og det er for let at komme igennem studiet. Der er lagt for meget ansvar over på den enkelte studerende, hvorfor nogle studerende har en oplevelse af, at uddannelsesinstitutionerne fralægger sig ansvaret for de studerendes læring. Det arbejdspress, de studerende mødes af på studiet, er derfor langt fra den virkelighed, de mødes med ude på skolerne. Nogle studerende mener endda, at det kan være demotiverende for engagementet hos dygtige studerende, at der er et lavt bundniveau, fordi mange studerende ikke har tilstrækkeligt engagement eller fagligt niveau. For at skabe bedre overensstemmelse mellem studiets og skolernes arbejdspress peger de interviewede studerende på, at man med fordel kunne indføre mødepligt, ligesom det kan overvejes at benytte sig af flere optagelsessamtaler, så der sikres tilstrækkeligt engagement hos optagede studerende.

I forlængelse af ovenstående peger de interviewede studerende på, at der fra uddannelsesinstitutionernes side er for stort fokus på at få så mange studerende igennem uddannelsen som muligt. Det betyder, at uddannelsen handler mere om at bestå eksaminer end om at blive en dygtig lærer. De studerende efterspørger, at man i højere grad bliver bedømt på, at man er en god underviser og formidler.

Videre efterspørger de interviewede studerende en større sammenhæng mellem uddannelse og praksis. Læreruddannelsen opleves som værende meget teoretisk og akademiseret. Studiet forbereder derfor ikke de studerende tilstrækkeligt på virkelighedens undervisning i folkeskolen, hvorfor de lærerstuderende ytrer et ønske om, at der er mere undervisning, flere praktiske øvelser og evt. tidligere praktikforløb.

De interviewede studerende efterspørger ligeledes, at der opstilles kriterier for, hvordan praktiklærere udvælges. Det er ikke tilstrækkeligt at have været lærer i mange år, da det ikke er nogen garanti for, at man kan meduddanne de studerende. I nogle tilfælde er praktikforløbene for ustrukturerede, hvorfor udbyttet af praktikforløbene for ofte ikke er tilfredsstillende.

Endelig oplever de interviewede studerende helt konkret, at de ikke bliver klædt tilstrækkeligt på til at sætte mål for undervisning og at anvende disse didaktisk til at understøtte elevernes læring.

#### *Praktikkoordinatorer*

Overordnet peger de interviewede praktikkoordinatorer på, at mange af de lærerstuderende, der kommer i praktik, er for umodne til at varetage lærerrollen. Dette både i forhold til grundfaglige og didaktiske kompetencer, såvel som mere menneskelige kompetencer. Derfor er der en tendens til, at de forbliver i en "elevrolle" og ikke tager læreropgaven på sig<sup>4</sup>.

#### **Boks 5-3: Hovedpointer fra praktikkoordinatorer vedr. tema 2**

- Praktikkoordinatorerne oplever en meget **svingende kvalitet** hos de lærerstuderende, der kommer i praktik på skolerne.
- Der er behov for **øget fokus på didaktik** allerede fra studiestart. Ved studiestart er det vigtigt med nogle didaktiske redskaber, så de studerende ved noget om, hvordan man underviser.
- Der er mange studerende, der falder igennem pga. **umodenhed**.
- Studiet forbereder ikke de studerende på en 37-timers arbejdsuge. Der er for **stor forskel på de studerendes hverdag på studiet og hverdagen ude på skolerne**.
- Der er behov for **bedre koordination og kommunikation** fra læreruddannelsens side. Eksempelvis underrettes praktikkoordinatorerne ofte meget sent om, at de får praktikanter.
- Man kan gennemføre læreruddannelsen **uden at have enten dansk eller matematik** – det er ude af trit med virkeligheden på skolerne.

De interviewede praktikkoordinatorer oplever en meget svingende kvalitet hos de lærerstuderende, der kommer i praktik. Nogle af de studerende er rigtigt dygtige og udviser stor motivation og engagement, mens andre mangler både engagement og basale færdigheder

<sup>4</sup> Det bemærkes, at denne oplevelse af umodenhed hos lærerstuderende ikke umiddelbart afspejler sig i aldersstatistik for optagede på læreruddannelserne. Her viser hovedtal fra Den Koordinerede Tilmelding (KOT), at antallet af studerende under 21 år er faldet fra 2012-16, mens antallet af 25-30 årige er steget en anelse. Den største andel af studerende er 21-24-årige.



inden for eksempelvis didaktik. Mange studerende falder således igennem i mødet med virkeligheden eksempelvis i praktikforløb, fordi de ikke er tilstrækkeligt modne.

Det skyldes for nogens vedkommende, at de er kommet ind på studiet for tidligt, mens det for andre skyldes, at de slet ikke burde være blevet optaget på studiet. Den manglende modenhed bevirker, at de har svært ved at påtage sig rollen som lærer, og praktikkoordinatorerne kan have et indtryk af et lidt useriøst studie, hvor der er for få undervisningstimer og for stor vægt på selvstudie. Praktikkoordinatorerne mener, at den svingende kvalitet hos de studerende er et udtryk for, at der stilles for lave krav til dem på læreruddannelsen. Til gengæld peger flere praktikkoordinatorer på, at de studerende er gode til at udarbejde undervisningsplaner, er projektorienterede og at de har bedre it-kompetencer end mange af de ældre lærere. Selvom der under tema 1 kun i begrænset grad peges på, at en digitalisering vil karakterisere fremtidens, vurderes de studerende således af de interviewede koordinatore til at være godt rustet til en digital udvikling.

Praktikkoordinatorerne efterspørger derfor, at der allerede fra studiestart er øget fokus på didaktik. Det er vigtigt, at de studerende får nogle didaktiske redskaber tidligt, så de ved noget om, hvordan man underviser. Koordinatorerne påpeger, at det i første omgang er didaktikken, der er det centrale, da fagfaglighed kan tillæres efterfølgende. Praktikkoordinatorerne foreslår, at man i højere grad benytter sig af optagelsessamtaler på studiet for at få mere engagerede og motiverede studerende på læreruddannelsen.

I forlængelse heraf peger de interviewede praktikkoordinatorer på, at der kan være for langt fra hverdagen på studiet til hverdagen ude på skolerne. Dette er særligt i kraft af, at nogle undervisere på læreruddannelserne er for teoretiske og for langt fra skolernes virkelighed, hvorfor de ikke er tilstrækkeligt orienterede mod praksis og "virkeligheden derude". Distancen mellem studiet og virkeligheden på skolerne kommer også til udtryk ved, at de studerende ikke er forberedte på at skulle arbejde 37 timer om ugen. Der er således for stor forskel på de studerendes hverdag på studiet og den hverdag, de møder ude på skolerne. Derudover mener praktikkoordinatorerne, at læreruddannelsen er ude af trit med virkeligheden, når man kan gennemføre uddannelsen uden at have enten matematik eller dansk som linjefag. Det medfører, at nogle studerende ikke kan få undervisningstimer nok ude på skolerne, fordi de har for snævre linjefag. Dette er igen med til at give de studerende urealistiske forventninger til virkeligheden, der venter dem.

Endelig efterspørger de interviewede praktikkoordinatorer en bedre koordination og kommunikation fra læreruddannelserne. De påpeger eksempelvis, at de ofte ikke bliver underrettet rettidigt om, at de får praktikanter, hvilket kan være en udfordring for koordinatorene, som skal tildele praktiklærere.

## 5.

### Tema 3: Forventninger til fremtidige karrieremuligheder

Overordnet er folkeskolen i hård konkurrence om de lærerstuderende. Mange studerende peger på, at læreruddannelsen tages med henblik på videreuddannelse, og at privat- og friskoler er en mere attraktiv karrieremulighed end de offentlige folkeskoler.

#### Aftagereksperter

De interviewede aftagereksperter peger overordnet på, at der opleves stor efterspørgsel på kompetenceudviklingstilbud. I den forbindelse kan man overveje at give mulighed for, at



flere via vejledervejen kan opnå mellemliderfunktioner, så der er bedre muligheder for en karrierevej med lederpotentiale.

**Boks 6-1: Hovedpointer fra aftagereksperter vedr. tema 3**

- Der opleves stor efterspørgsel fra lærerstuderende på lederudviklingselementer og faglige vejlederforløb.
- Ift. faglige vejledere kan det overvejes i højere grad at have mellemliderfunktioner.
- Arbejdstidslovgivningen har skubbet nogle lærere væk fra folkeskolen.
- Der er behov for fokus på at gøre lærerhvervet mere attraktivt. Fx medfører arbejdstidsreglerne, at lærerhvervet fremstår presset og "driftsagtigt".
- Andre nøgleord, der kan bidrage til fastholdelse er: Lokalaftaler (jf. arbejdstidslovgivning), stimulerende opgaver og selvudvikling, godt kollegaskab og følelsen af at være kompetent.

Der opleves stor efterspørgsel fra lærerstuderende på lederudviklingselementer og faglige vejlederforløb. Det påpeges dog af de interviewede aftagereksperter, at man skal være opmærksom på, at det ikke er alle, der går med lederdrømme. Her kan det overvejes, at faglige vejledere i højere grad kan have mellemliderfunktioner, da der opleves en stor efterspørgsel herpå, og da det kan være attraktivt både for den enkelte lærer og for uddannelsessystemet. For mange vil vejledervejen således give en karriere, der sikrer personlig og faglig udvikling. Samtidig vil vejledervejen imødekomme, at det ikke er alle, der har mulighed for eller ønske om at blive skoleleder eller lignende lederfunktioner.

Derudover fremhæver de interviewede aftagereksperter, at arbejdstidslovgivningen har skubbet nogle lærere væk fra folkeskolen, og at der er en oplevelse af, at dygtige og engagerede lærere rekrutteres af privat- og friskoler, der kan tilbyde bedre forhold. Eksempelvis medfører arbejdstidsreglerne, at lærerhvervet fremstår presset og "driftsagtigt". Man skal ikke undervurdere, at sådanne tiltag påvirker agtelsen og attraktiviteten af lærerhvervet. Derfor er der behov for fokus på at gøre lærerhvervet mere attraktivt.

*Lærerstuderende*

De studerende efterspørger større anerkendelse af lærerfaget, hvis attraktiviteten af lærerhvervet skal øges. Mange har en oplevelse af, at de hos bekendte, familie og ikke mindst hos studievejledere møder holdningen "du er da for dygtig til at være lærer". Og at lærerhvervet ikke kan være slutmålet for en karriere. Af alle de interviewede lærere er det således kun én, der har peget på folkeskolen som den foretrukne arbejdsplads.

**Boks 6-2: Hovedpointer fra lærerstuderende vedr. tema 3**

- For at de studerende vil blive i folkeskolen, kræver det mere respekt og anerkendelse for arbejdet - "du er da for dygtig til at være lærer".
- For mange lærerstuderende er folkeskolen ikke første prioritet efter studiet. Mange overvejer at læse videre på kandidatuddannelse eller søge mod privat- eller friskoler.
- Der er behov for at få noget stabilitet i folkeskolen. Man kan ikke udvikle noget, der er i konstant forandring.



Det kræver mere respekt og anerkendelse af lærernes arbejde, hvis man vil fastholde lærerne i folkeskolen. Mange lærerstuderende har en opfattelse af, at det er lettere at realisere sin faglighed i en privat- eller friskole, hvor rammerne for undervisning er mere frie og fleksible. Det generelle samfundsmæssige ideal om hele tiden at forbedre sig og opnå karriere-mæssigt advancement bidrager til lav anseelse af lærerhvervet. I et samfund, hvor individuelt advancement er i fokus, har mange opfattelsen af, at lærerhvervet ikke kan være endemålet – "du er da for dygtig til at være lærer".

Derfor er folkeskolen for mange studerende ikke førsteprioritet efter endt uddannelse. I stedet overvejer mange at læse videre på kandidatuddannelse eller at søge mod privat- eller friskoler. Nogen har ligefrem mistet motivationen for at være folkeskolelærer qua det lave niveau på studiet. Det skyldes, at man ikke har lyst til at identificere sig med et hverv, hvor niveauet på uddannelsen er lavt.

Endelig mener de interviewede studerende, at der generelt er behov for stabilitet i folkeskolen. Det er ikke muligt at udvikle noget, der er i konstant forandring. Der er behov for at fastholde værdigrundlaget i folkeskolen, som i øjeblikket er udfordret af konstante forandringer.

#### *Praktikkoordinatorer*

Praktikkoordinatorerne peger på, at det store fokus på effektivitet på skolerne har reduceret attraktiviteten af lærerfaget. Særligt forhold, hvor nogle lokalaftaler stiller krav om op til 28 undervisningstimer, opleves som hårde og udfordrende for attraktiviteten af faget.

#### **Boks 6-3: Hovedpointer fra praktikkoordinatorer vedr. tema 3**

- Der har været for mange sparerøvelser, og **vilkårene er vanskelige i folkeskolen**.
- Lærerne **nyder stadig stor tillid i befolkningen og i lokalområderne**, men medie billedet af lærerne er meget negativt.
- Generelt søger lærere mod noget, der kan bringe dem **ned i antal undervisningstimer**. Det opleves hårdt i længden at have op til 28 undervisningslektioner på en uge.

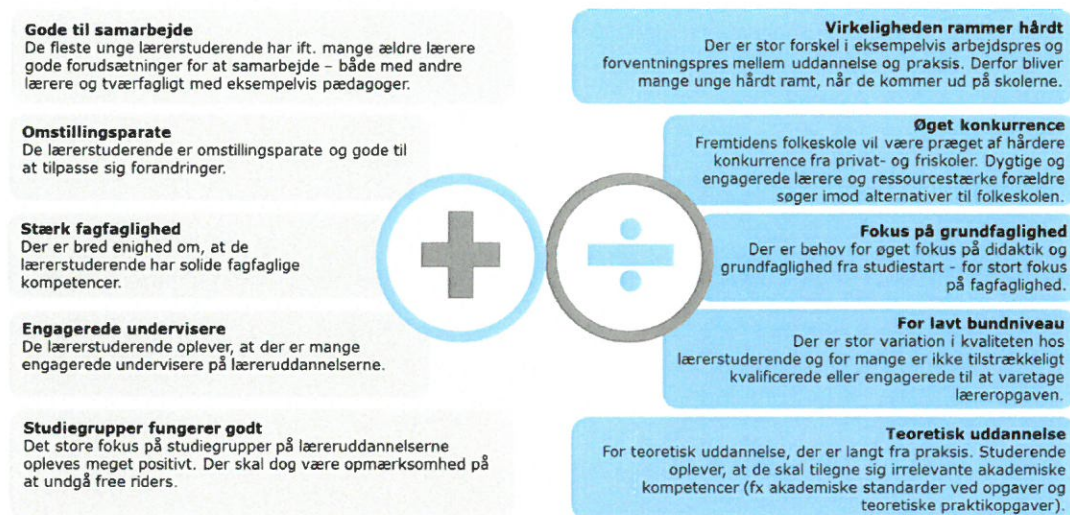
De interviewede praktikkoordinatorer giver udtryk for, at der har været mange sparerøvelser på folkeskoleområdet, der har vanskeliggjort vilkårene for lærerne og de øvrige ansatte. Praktikkoordinatorerne peger specifikt på, at det kan være nødvendigt for lærerne at nedbringe antallet af undervisningstimer, fordi det i længden er for hårdt at have op til 28 undervisningslektioner på en uge. Lærerne går ad flere forskellige veje til at opnå dette formål – eksempelvis ved at blive vejleder, leder eller tillidsrepræsentant. Andre søger ud af folkeskolen og bliver konsulenter i kommuner.

Til trods for den negative diskurs om lærerhvervet oplever de interviewede praktikkoordinatorer, at lærerne fortsat nyder stor tillid og anerkendelse i befolkningen og i lokalområderne. Der opleves således et mismatch mellem det billede, der tegnes i medierne, og den oplevelse, som elever og forældre har lokalt.

## 6. Overordnede resultater

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

Figur 6-1: Overordnede konklusioner



Overordnet peger de interviewede lærerstuderende, praktikkoordinatorer og aftagereksperter på, at de lærerstuderende er godt rustet til en række af de elementer, der vil være behov for i fremtidens folkeskole. Gode samarbejdskompetencer både inden for egen faglighed og i tværfagligt samarbejde med fx pædagoger fremhæves på tværs af respondentgrupperne som et element, hvor de lærerstuderende i sammenligning med erfarne lærere er godt rustet. Dette blandt andet i kraft af velfungerende studiegrupper på læreruddannelserne, der opleves som positive og velegnede til at ruste de lærerstuderende til det store fokus på samarbejde i fremtidens folkeskole. Derudover fremhæves det af alle tre respondentgrupper, at mange lærerstuderende er gode til at håndtere konstante forandringer og en dynamisk hverdag, hvilket der kræves af fremtidens lærere.

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

Endelig fremhæves det særligt af de interviewede lærerstuderende, at der er mange højtengagerede undervisere på uddannelserne, der gør deres bedste for at levere undervisning af høj kvalitet. Undviserne kan dog være udfordrede af en distance til praksisfeltet og traditionelle forståelser af undervisning, der ikke repræsenterer "Folkeskolen version 2.0". Desuden er det oplevelsen, at der er for mange undervisere på uddannelserne, der virker som om, at de er "på vej på pension".

Af udfordringer er den primære konklusionen, at der i relation til arbejdsintensitet, krav og forventninger til modenhed opleves en stor forskel på uddannelse og virkeligheden på sko-



lerne. Derfor får mange lærerstuderende et virkelighedschok, når de kommer ud på skolerne, hvilket skræmmer nogle væk fra lærerfaget. Dette fremhæves af alle respondentgrupper og er et budskab, der er gået igen i alle interviews. Der efterspørges derfor flere krav og mere intens læring på læreruddannelserne.

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

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

Endelig bliver det fremhævet af de interviewede studerende, koordinatore og afgangseksperter, at folkeskolen af mange lærerstuderende ikke opleves som en særligt attraktiv karrierevej. Mange lærerstuderende ønsker at bruge læreruddannelsen som adgangsgivende til umiddelbar videreuddannelse, ligesom der er mange lærere, der ser privat- eller friskoler som mere attraktive arbejdspladser end folkeskolen. Der er gentagne gange peget på, at dette til dels skyldes mediernes dækning af folkeskolen, hvor en negativ diskurs dominerer. Oplevelsen hos særligt de interviewede praktikkoordinatorer er dog, at der er lokal anerkendelse og tillid til lærerfaget fra elever og forældre.

## **7. Hvordan kan udfordringer imødekommes?**

På baggrund af de gennemførte interviews kan der opstilles nogle ideer til, hvordan der kan foretages justeringer, der imødekommer de identificerede udfordringer med de lærerstuderendes kompetencer. Ideerne er baseret på forslag fra interviewpersonerne, så de repræsenterer de interviewedes holdninger til, hvad der kan arbejdes med fremadrettet.

Figur 7-1: Ideer til justeringer

**Virkeligheden rammer hårdt**

Der er stor forskel i fx arbejdspress og forventningspres mellem uddannelse og praksis. Derfor bliver mange unge hårdt ramt, når de kommer ud på skolerne.

**Fokus på grundfaglighed**

Der er behov for øget fokus på didaktik og grundfaglighed fra studiestart - for stort fokus på fagfaglighed.

**Teoretisk uddannelse**

For teoretisk uddannelse, der er langt fra praksis. Studerende oplever, at de skal tilegne sig irrelevante akademiske kompetencer (fx akademiske standarder ved opgaver og teoretiske praktikopgaver).

**For lavt bundniveau**

Der er stor variation i kvaliteten hos lærerstuderende og for mange er ikke tilstrækkeligt kvalificerede eller engagerede til at varetage læreropgaven.

**Øget konkurrence**

Fremtidens folkeskole vil være præget af hårdere konkurrence fra privat- og friskoler. Dytige og engagerede lærere og ressourcerstærke forældre søger imod alternativer til folkeskolen.

**Stil flere krav til lærerstuderende**

Man kan godt stille større krav til lærerstuderende. Det er for nemt at komme igennem studiet og for meget ansvar er lagt over på den enkelte studerende (selvstudie). Fx efterspørges der mere mødepligt og flere Individuelle prøver.

**Mere og tidligere grundfaglighed**

Fra første år skal lærerstuderende undervises i didaktik og grundfaglige værktøjer (klasserumsledelse, relationsarbejde, pædagogik mv). Videre efterspørges der konkret mere undervisning i at sætte mål for undervisningen og i inklusion.

**Tidligere og bedre praktikforløb**

Det efterspørges tidligere og bedre praktikforløb ved fokus på, at praktiklærere har rette kompetencer, der kan bygge bro mellem teori og praksis og god koordination af forløb fra uddannelsens side (tidlig underretning om praktikanter mv).

**Læreruddannelse med fokus på træning og praktisk anvendelighed**

For at undgå undervisere, der er langt fra praksis, foreslås det at indføre turnusordninger, så undervisere jævnligt er ude i praksis. Videre efterspørges der endnu større fokus på træning og praksisnær udvikling af professionel identitet.

**Optagelsessamtaler og ambities tilgang til optag**

Der kan med fordel gennemføres optagelsessamtaler med alle ansøgere – højere karakterkrav er formentlig ikke løsningen. Det opleves, at læreruddannelsen for mange er en "parkeringsplads" med SU-understøttelse.

**Fortæl de gode historier**

Folkeskolen skal indse, at der er en konkurrencesituation med privat- og friskoler. Det er afgørende, at de gode historier fortælles i medierne, så der kan komme et mere positivt syn på lærerfaget. En (ofte usand) negativ diskurs dominerer.

Overordnet efterspørges der på tværs af respondentgrupperne flere krav til de studerende. Dette både være sig i form af flere timer, mere mødepligt, flere individuelle eksamener og større konsekvens, når nogle studerende ikke lever op til det forventede. Der er en oplevelse af, at for mange studerende kører på frihjul og ikke er engagerede i uddannelsen.

En af årsagerne til det manglende engagement er formentlig, at der hos de interviewede lærerstuderende og praktikkoordinatorer er en oplevelse af, at læreruddannelsen for mange af de optagede ikke er første uddannelsesprioritet<sup>5</sup>. Det er således oplevelsen hos de interviewede, at mange bruger læreruddannelsen som back up-prioritet, for "lærer kan man jo altid blive". Og samtidig, at nogle med lærerpotentiale og engagement ikke kommer ind, fordi der lægges for stor vægt på karakterer i forbindelse med optaget. Derfor efterspørges der flere optagelsessamtaler og større fokus på lærerrelaterede kompetencer i stedet for akademiske kompetencer – det er ikke højere karakterkrav, der efterspørges<sup>6</sup>.

Videre efterspørges der hos de interviewede læreruddannelser med større fokus på praksisorienteret undervisning, der ruste de studerende til den virkelighed, de vil møde ude på skolerne. En vej til at opnå dette kan være tidligere praktikforløb, ligesom der foreslås et øget fokus på at sikre, at undervisere på læreruddannelserne er "up to date" med de nyeste udviklinger ude i praksis. Her er eksempelvis foreslået en turnusordning, hvor undervisere med en fast kadence skal ud i virkeligheden. Dette kan være i forbindelse med feltarbejde til forskningsprojekter eller andre lejligheder, hvor undervisere har en naturlig anledning til at komme ud på skolerne.

I forlængelse af ovenstående foreslås det særligt fra de interviewede praktikkoordinatorer, at der skal være en opmærksomhed på at styrke de lærerstuderendes grundfaglige kompetencer. Der er en oplevelse af, at fagfaglighed og teoretiske elementer er i fokus på bekost-

<sup>5</sup> Dette billede kan dog ikke genfindes i optagelsesdata fra KOT. Her er andelen af førstprioritetsansøgere på læreruddannelserne (ca. 41 %) marginalt højere end den gennemsnitlige andel af førstprioritetsansøgere på alle uddannelserne samlet (ca. 37 %).

<sup>6</sup> Sammenlignes læreruddannelsens karakterkrav med lignende uddannelser ved KOT, er der en række universitetsuddannelser, der har et lavere karakterkrav til kvote 1 end læreruddannelsens krav om gennemsnitskarakter på minimum 7. Eksempelvis har en række af sprogfagene på Københavns Universitet et karakterkrav under 7, ligesom flere naturvidenskabelige uddannelser fra Århus Universitet har et karakterkrav under 7.



ning af didaktiske og lærerfaglige kompetencer. Dette kan give lærerprofiler, der ikke matcher behovet ude på skolerne. Helt konkret peges der på, at de lærerstuderende oplever det som uhensigtsmæssigt og irrelevant at lave opgaver, der lever op til akademiske standarder. Og det opleves som uheldigt, at praktikopgaven er teoretisk i stedet for at fokusere på det konkrete praktikforløb. Både studerende og praktikkoordinatorer har et indtryk af, at opgaven er dekoblet praktikforløbet, så studerende, der har haft velfungerende praktikophold, får lave karakterer og omvendt.

Derudover peges der fra de interviewede på, at der kan være behov for at styrke praktikforløbene. Dette kan ske ved at styrke dialogen og koordineringen mellem læreruddannelserne og skolerne, så praktikkoordinatorer så tidligt som muligt varsles om, at der er praktikanter på vej. Herved får praktikkoordinatorerne mulighed for i højere grad at allokere praktiklærere med de rette kompetencer. Og så forløb i højere grad kan strikkes forberedes og tilrettelægges, så det er tilpasset den enkelte lærerstuderendes kompetencer, modenhed, supporteringsbehov mv.

Endelig peges der på, at alle aktører på folkeskoleområdet har et ansvar for at styrke lærerhvervets anseelse. De gode historier skal ud over rampen, så der etableres en modvægt til den negative diskurs, der ofte dominerer mediernes dækning af området.

## Uddannelse for fremtiden

*Uddrag af Forstå fremtiden, af Jannick B Pedersen og Anders Hvid, 2. udgave*

Den accelererende teknologiske udvikling vil få store konsekvenser ikke bare for os som mennesker, men også på nogle af samfundets grundlæggende funktioner. I den digitale tidsalder øges systemets kompleksitet, og de eksisterende strukturer slår ikke til. Vi kan altså ikke bare forlænge verden med teknologiske brædder, vi skal forstå at teknologien ændre ved nogle af de grundlæggende præmisser i vores samfundet.

Måden, vi organiserer uddannelse på i dag, er stort set den samme, som den har været de sidste 300 år i Europa. Skolerne er centraliseret ud fra en forståelse af, at undervisere og bygninger er en knap ressource, og at der i vidensformidlingen ligger en nationaliserende faktor. Globaliseringen og digitaliseringen af vidensformidling har ændret denne grundlæggende præmis. Yderligere vil accelerationen i udviklingshastigheden betyde, at den eksisterende model, hvor vi uddanner os de første 25 leveår for at kunne arbejde inden for samme vidensområde de næste 40 år, ikke længere fungerer. Vi forventer store forandringer inden for dette område.

Overordnet vil der ske en opløsning af de vidensmonopoler, som de eksisterende institutioner har haft. Udviklingen kommer i tre bølger. I første bølge, som allerede er i gang, sker en demokratisering af indhold og en digitalisering af selve læringsoplevelsen. I anden bølge vil kunstig intelligens kunne skabe en hidtidig uopnåelig individualisering af læringsoplevelsen, og i tredje bølge vil vi kunne implementere maskiner i vores krop, som støtter vores hukommelse og accelererer vores indlæringsproces.

Ligesom med andre institutioner vil også uddannelse bevæge sig mod en decentral model. Resultatet vil være, at den enkelte får adgang til en høj kvalitet af viden på tværs af relevante skoler. Vi er stadig i den første fase af denne udvikling, men der findes allerede nu et stort antal gratis kurser tilgængelige for alle med adgang til internettet. Nogle er simple videooptagelser af forelæsnings, andre er langt mere interaktive med løbende test og feedback. For et land som Danmark, hvor alle har adgang til gratis uddannelse af høj kvalitet, er effekten på nuværende tidspunkt begrænset, men for regioner, hvor uddannelse er forbeholdt de ressourcestærke, er det en afgørende mulighed. Her er uddannelse ikke længere begrænset af manglende adgang til undervisningsressourcer, men af adgangen til internettet.

Den optimale læringsproces vil indeholde både elementer af fysisk tilstedeværelse og digitale platforme. Men da det digitale virtuelle univers udvikler sig eksponentielt, mens institutionernes fysiske læringsmiljøer er en flad lineær kurve, vil det digitale univers langsomt overtage mere og mere af læringsprocessen. Et spændende element i denne proces er teknologiens mulighed for at tilvejebringe viden når man skal bruge den, hvor man skal bruge den og i en form, der gør den umiddelbar anvendelig. I dag 'googler' vi, så snart vi savner svar, med Augmented Reality kan vi i nær fremtid få instruktion i det øjeblik vi har brug for den. Vi vil opleve et skift i læring fra 'push' til 'pull'. Jeg trækker den viden jeg skal bruge, når jeg skal bruge den. På den måde kan vi undgå det spild der ligger i at vi lære ting vi aldrig får brug for, eller har glemt det vi har lært, når vi endelig for brug for det.



Klasserums undervisning har mange fordele, men den mest effektive læring sker ved mentorskab, når stoffet tilpasses den enkelte. Kunstig intelligens vil gøre den digitale undervisning til en individuel oplevelse for den enkelte. Næste generation af software vil være i stand til at afdække svagheder og styrker hos den enkelte elev og på den baggrund målrette input og øvelser. Det vil føre os væk fra det industrielle udgangspunkt, hvor eleverne sorteres efter fødselsår og undervises uniformt.

Efterhånden som båndbredden vokser, vil oplevelsen af at være til stede kunne øges gennem virtuelle miljøer. Ifølge Ray Kurzweil vil disse miljøer i første halvdel af 2020'erne blive så overbevisende, at de vil være at foretrække frem for fysisk tilstedeværelse.

Den næste store revolution vil komme den dag, vi bliver i stand til at integrere en ikke-biologisk hukommelse i vores intelligens. På det tidspunkt vil vi så kunne downloade ny viden, som vi downloader software i dag – som at kunne 'google' med tankerne.

...

Disruptive forandringer vil ramme bredt i store og små brancher. For mange brancher er forandringen oplagt, for andre er den overraskende og umulig at forudse. For alle gælder det om at skabe en bevidsthed om den forandringskraft, teknologien medfører, og på den baggrund holde sig opdateret om udviklingen i sektoren. "Only the paranoid survive," som CEO hos Intel Andrew Steven Grove skriver.

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

Mange virksomheder har kastet sig ud i eksperimenter, men har måtte erkende, at det er vanskeligt at gennemføre radikal innovation med potentiale til at disrupte den eksisterende forretning. Vi har designet vores organisationer til at minimere risiko, og de reagerer sjældent positivt på disruptive ideer. Heller ikke selvom de kommer fra organisationen selv.

For at omgå modstanden mod forandring bygger mange virksomheder innovative afdelinger uden for den eksisterende organisation. Mest kendt er nok Google, der med deres GoogleX afdeling igangsatte både succeser som den selvkørende bil og fiaskoer som Google Glass. I Danmark kender vi modellen fra Danske Bank, som med deres MobileLife afdeling har skabt et kreativt miljø milevidt fra det en traditionel finansiel aktør ellers kan bygge.

Baggrunden for de små afdelinger er en skelnen mellem den inkrementelle og den radikale innovation. Den innovation der kontinuerligt udbygger det eksisterende og den der for alvor bygger noget nyt. Den teknologiske acceleration som vi beskriver her i bogen har voldsomt øget behovet for at kunne lave radikal innovation. Levetiden for virksomhedens eksisterende teknologier og nuværende produkter er med accelerationen blevet for kort. En ansvarlig virksomhedsledelse er nødt til at kunne arbejde frit med nye teknologier og forretningsmodeller uden at lade sig begrænse af de eksisterende produkter. Derfor har de frit koblede innovative afdelinger vist sig som en effektiv model.



## **Bidrag til Danske Professionshøjskolelæreres analyse af behovene i fremtidens læreruddannelse**

/ Chantal Pohl Nielsen, seniorforsker og forskningsleder, SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

NB: Dette korte skriv er tænkt som inspiration for Danske Professionshøjskolelæreres udarbejdelse af deres rapport fra arbejdsgruppen, som analyserer behovene i fremtidens læreruddannelse. Det må ikke vedlægges som bilag til rapporten uden forudgående aftale.

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd har i perioden 2014-2016 gennemført en stor kvantitativ og kvalitativ undersøgelse af, hvordan eleverne i den danske folkeskole trives, og hvordan deres faglige udbytte af undervisningen har udviklet sig i en periode, hvor almenkolerne har skullet omstille sig til øget inklusion. Undersøgelsen går under navnet ”Inklusionspanelet” og der har været fokus på både de elever, der er blevet tilbageført fra segregerede specialundervisningstilbud til almenområdet, og deres klassekammerater.

Kernen i Inklusionspanelet har været en indsamling af spørgeskemadata fra et panel bestående af flere end 9.000 elever fordelt på over 400 skoleklasser i hele landet. Eleverne er blevet fulgt løbende af forskerne gennem tre skoleår – fra de gik i henholdsvis 5. og 7. klasse i 2014, til de gik i henholdsvis 7. og 9. klasse i foråret 2016. Elevernes koncentrationsevne er blevet målt og der er gennemført kvalitative analyser baseret på individuelle interview med tilbageførte elever samt fokusgrupper blandt elever der går i klasse med tilbageførte elever. Elevernes klasselærere og skolelederne på de deltagende skoler har også svaret på spørgeskemaer. Inklusionspanelets resultater er relevante i forhold til udviklingen af fremtidens læreruddannelse fordi kommende lærere fortsat vil skulle håndtere de udfordringer, der uvægerligt vil være, når folkeskolen sigter mod at så mange elever som muligt modtager undervisning i almenmiljøerne.

Det er værd at hæfte sig ved følgende tre hovedresultater af undersøgelsen:

- (1) Den bedst mulige læring sker når eleverne er engagerede og deltager aktivt i skolens faglige aktiviteter og sociale fællesskaber. Inklusionspanelets resultater viser, at betydningen af aktiv deltagelse er mindst lige så vigtig for elever med særlige behov når vi ser på elevernes faglige resultater.
- (2) Lærerne i Inklusionspanelet har identificeret nogle elever, de mener, bør modtage støtte i forbindelse med undervisningen. Disse elever kendetegnes ved nogle af de samme udfordringer som elever, der rent faktisk får støtte, oplever. Deres individuelle trivsel er lidt lavere, de deltager mindre i de faglige og sociale fællesskaber, de har en ringere koncentrationsevne, og oplever flere socio-emotionelle vanskeligheder når der sammenlignes med elever uden behov for støtte.
- (3) Elever med særlige behov har det generelt vanskeligt med at indgå i skolens faglige og sociale fællesskaber. Analyserne af fokusgruppeinterviewene viser, at der i høj grad er tale om enhedsbaserede venskaber på mellemtrinnet og i udskolingen. Derudover kan elever med faglige udfordringer nemt komme til at blive passive eller oversete i forbindelse med fx gruppearbejde.

Ad. (1) Der er generel enighed i den internationale forskningslitteratur om, at elevernes aktive deltagelse i undervisningen samt i de sociale fællesskaber i og uden for klassen er vigtige forudsætninger for at skabe den bedst mulige læring (Rangvid, 2016b) På engelsk bruges betegnelsen *student engagement* om disse forhold. I Inklusionspanelet er der anvendt fire tegn herpå baseret på elevernes spørgeskemabesvarelser: (i) deltagelse i læringsaktiviteter, (ii) deltagelse i sociale aktiviteter, (iii) trivsel i lærer-elev relationer, og (iv) oplevelse af faglig anerkendelse. Analyserne viser, at elever med særlige behov<sup>1</sup> har et noget lavere niveau af *student engagement* end de øvrige elever. Samtidig finder vi, at betydningen af *student engagement* for elevernes faglige resultater (målt vha. de nationale test i dansk, læsning og i matematik), motivation og arbejdsindsats samt deres trivsel er mindst lige så stor for elever med særlige behov som den er for andre elever. Evalueringen viser endvidere, at effekten af styrket *student engagement* akkumulerer sig over tid, således at en længere periode med et højere niveau af *student engagement* medfører større positive effekter. Initiativer på læreruddannelsen, som yderligere kan fremme de forskellige aspekter af *student engagement* blandt gruppen af elever med særlige behov er der således fortsat brug for i forhold til det videre arbejde med at skabe inkluderende læringsmiljøer for alle elever i folkeskolen.

---

<sup>1</sup> I denne sammenhæng omfatter betegnelsen ”elever med særlige behov” elever der er tilbageført fra et specialundervisningstilbud til almenområdet, elever der vedvarende angiver, at de modtager støtte i undervisningen, elever med socio-emotionelle adfærdsvanskeligheder målt ved SDQ samt elever med en psykiatrisk diagnose.



Ad. (2) I forbindelse med Inklusionspanelet er klasselærerne blevet spurgt om den støtte, som elever med særlige behov modtager, samt om der er elever i deres klasser, som de mener, burde få støtte men som ikke gør det på undersøgelsestidspunktet (Nielsen & Skov, 2016). Svarene viste at 8 pct. af eleverne modtog støtte på undersøgelsestidspunktet (december 2015) og at næsten lige så mange, nemlig 6 pct., af eleverne vurderedes af deres klasselærere til at have et ikke-opfyldt behov for støtte.<sup>2</sup> En sammenligning af de to grupper viste endvidere, at de oplever mange af de samme udfordringer. Sammenlignet med elever uden behov for støtte, gælder det nemlig for begge elevgrupper, at deres individuelle trivsel er lidt ringere, de deltager mindre i både sociale og faglige aktiviteter, og deres koncentrationsevne er ringere. Derudover har de to elevgrupper flere socio-emotionelle adfærdsvanskeligheder målt vha. SDQ end deres klassekammerater. Uanset hvad årsagerne kan være hertil, så konkluderer denne undersøgelse, at der synes at være en del elever i udskolingen, som har behov for støtte, som ikke bliver mødt. De har samtidig udfordringer, der på mange måder ligner dem, som elever der får støtte, har. Deres klasselærere har, populært sagt, ”peget på de rigtige elever”. Spørgsmålet er så hvilken form for støtte eller andre tiltag disse elever kan have gavn af? Og kan almenskolerne tilbyde eleverne dette? Vi kan ikke med denne undersøgelse sige noget om, hvorvidt den støtte, der aktuelt bliver givet til elever i almenklasserne ”virker eller ej”. Men der vil i fremtidens læreruddannelse fortsat være behov for, at lærere er trænet i at ”spotte” elever med særlige behov af forskellig art. Derudover vil lærere – i samarbejde med andre fagprofessioner (pædagoger, inklusionskonsulenter, psykologer, mv.) og skoleledelserne – skulle være med til identificere, udvikle og igangsætte den rette støtte til den enkelte elev der måtte have særlige behov. Den indsats skal jo helst ske *inden* alvorlige problemer med mistroivsel i skolen sætter ind og risikoen for at de trækker sig fra fællesskabet bliver for stor. Som Østergaard m.fl. (2016) viser, så spiller gode tidlige skoleoplevelser en væsentlig rolle i forhold til unges videre færd i livet fra folkeskolen og ind i ungdomsuddannelserne.

Ad. (3) Fokusgruppeinterviewene med elever på mellemtrinnet og i udskolingen viser, at eleverne især har fokus på det, der gør dem *ens*. Det kan være en udfordring i forhold til det positive syn på *forskellighed*, som optræder i inklusionstankegangen. Elevernes enshedsbaserede venskaber er et fænomen, som også kendt fra andre undersøgelser gennem flere år, og det tyder på, at det er et fænomen, der ligger dybt i børnene, men også i de institutioner de færdes i. Analyserne af det kvalitative materiale fra Inklusionspanelet tyder på, at der skal gøres en særlig indsats for at sikre en reel accept og favnen af elevernes forskelligheder. Det kan fx være et behov for en ændring i forhold til, hvordan ligheder og forskelle italesættes af eleverne og de voksne, der omgiver dem, herunder lærerene og det øvrige pædagogiske personale på skolerne. Der er også udfordringer i forhold til de faglige aspekter af fællesskaberne i skolen. De individuelle interview viser, at ikke alle tilbageførte elever, der har medvirket i forbindelse med Inklusionspanelet, har oplevet en tilstrækkelig grad af undervisningsdifferentiering eller støtte i forbindelse med undervisningen i almenklasserne. De kvalitative analyser peger endvidere på, at der er dilemmaer forbundet med tilrettelæggelse af undervisningen. På den ene side oplever de tilbageførte elever fx at de får meget ud af gruppearbejde, særligt når de er i mindre grupper, hvor kan få hjælp af de øvrige elever, men hvor de også oplever, at de selv har en aktiv rolle. På den anden side peger eleverne i fokusgruppeinterviewene på, at gruppearbejde er med til at tydeliggøre, at nogle elever er fagligt udfordrede, og eleverne oplever, at det kan gøre disse elever passive eller oversete i gruppearbejdet. Fokusgruppeinterviewene peger endvidere i retning af, at læreren spiller en afgørende rolle i forhold til at tilrettelægge forløb og undervisningsformer, hvor alle elever er aktivt deltagende og ikke passivt glider ud af læringsaktiviteterne. For fremtidens lærere ligger der en udfordring i forhold til at tilrettelægge en undervisning, der er tilstrækkeligt differentieret så den tager højde for bredden i de faglige forudsætninger og sociale samarbejdskompetencer, som eleverne i folkeskolens almene klasser nu engang repræsenterer.

---

<sup>2</sup> Yderligere 1 pct. af eleverne var under udredning. Til vurdering af disse andele (8 pct., 6 pct. og 1 pct.) skal holdes for øje, at Inklusionspanelets sammensatte stikprøvedesign betyder, at andelen af elever med særlige behov i dette datasæt alt andet lige forventes at være en smule højere end den faktiske andel i elevpopulationen. Der henvises til yderligere forklaring i notatet (Nielsen & Skov, 2016).

**Referencer:**

- Nielsen, C.P. & P. Skov (2016) *Støtte til elever med særlige behov*, SFI notat. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd..
- Rangvid, B.S. (2016): *Student engagement in inclusive classrooms*, SFI working paper 03:2016. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Nielsen, C.P. & B.S. Rangvid (ed.) (2016) *Inklusion i folkeskolen. Sammenfatning af resultaterne fra Inklusionspanelet*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 16:29
- Østergaard, S.V. m.fl. (2016) ”Unge på kanten af uddannelsessystemet”, kapitel 8 i *Unge i Danmark – 18 år og på vej til voksenlivet*, redigeret af Jens-Peter Thomsen. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 16:18



## LÆRERERHVERVET SOM PROFESSION OG LÆRERUDDANNELSEN

### Professionsbegrebet

Selve begrebet profession er flertydigt – det indgår i dagligsproget som markør af kvalitetsstandard, som udtryk for neutralitet, som modbegreb til amatør osv. I en lang række faggruppers selvforståelse optræder professionsbegrebet nærmest normativt, som et ”duelighedsmærke”, og efterhånden som en statusmarkør. Her er synsvinklen intern, med vægt på det fælles faglige grundlag og den ideelle stræben efter kvalitet. Men videnskabeligt er begrebet især brugt i sociologi som ser professioner udefra, fra deres samfundsmæssige funktion og betydning. Det udmøntes i nogle teorier i implicit anerkendelse af professionernes nøglefunktion for samfundet – i andre i en kritisk synsvinkel på de privilegier som professionerne tilraner sig og den magt de udøver ved at have ”definitionsretten” indenfor et fagligt felt (Freidson, 2001; Laursen, Moos, Salling Olesen, & Weber, 2006). Disse forskellige synsvinkler afspejler det forhold at professionen og den professionelle i det moderne samfund inkarnerer et særdeles vigtigt skæringspunkt mellem (1) rationalisering – at praksis er vidensbaseret – (2) arbejdsdeling/specialisering - og (3) ansvarsdelegering (Salling Olesen, 2011; Salling Olesen, Nicoll, & Jütte, 2011)

Både de indre og de ydre perspektiver må medtænkes i et professionsbegreb – og også være genstand for en teoretisk og empirisk diskussion i forhold til konkrete erhvervsgrupper – herunder også lærerne. Til dette formål kan et teoretisk og analytisk begreb sammenfattes på følgende måde:

En profession er en erhvervsgruppe der er kendetegnet ved fire attributter

- Den har et faktisk og anerkendt monopol på et bestemt arbejdsområde eller en bestemt type af arbejdsopgaver
- Dens monopol legitimeres og muliggøres ved en bestemt specialiseret og teoretisk viden, ofte i praksis identificeret ved en selvstændig akademisk uddannelse
- Erhvervsgruppen har en selvstændig organisation og en form for fælles standard (etiske retningslinjer)
- Erhvervsgruppens medlemmer identificerer sig med professionen og tager fagligt ansvar for eget arbejde

Definitionen giver en analytisk ramme for at differentiere mellem forskellige professioner og til at forstå professioners rolle i samfundsudviklingen over lange tidsspan. Den inddrager både det ydre og det indre perspektiv. Hver af attributterne er variable parametre. Det er åbenbart at de er indbyrdes delvis afhængige og tilsammen udgør de grundlaget for det ”konkordat med samfundet” som indrømmer erhvervsgruppen nogle fordele og privilegier mod at den påtager sig ansvaret for et område af samfundsudviklingen.

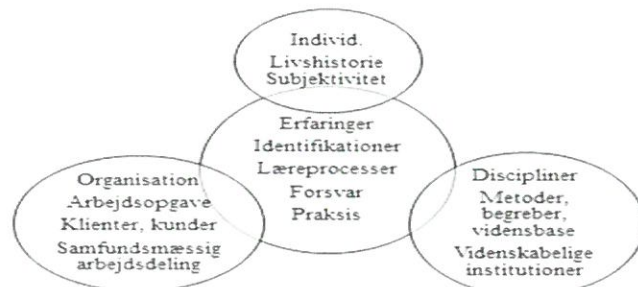
Oftede defineres en profession simpelthen ved at opregne ”karakteristiske” eller ”klassiske” professioner: Ingeniør, arkitekt, læge, arkitekt, præst etc. Nogle gange kommer ”lærer” med i eksempel-rækken. Men som regel bliver lærerhvervet sammen med en række andre rubriceret som ”semiprofessioner” eller ”professioner under etablering”. Det gælder særlig de erhvervsgrupper som er baseret på en mellemlang uddannelse. Et nærmere kig på eksempler vil også vise at forskellige professioner er præget af det særlige

ved deres arbejdsområde: den indre enhed i professionerne er meget forskellig, nogle har stor subspecialiseringer som holdes sammen ved institutionelle midler (overenskomster, organisation), andre professioner holdes snævert sammen af deres faglighed men arbejder under meget forskellige institutionelle rammer.

### Professioners udvikling

Med min definition bliver det muligt at anskue dette forhold lidt mere differentieret . Professioner er forskellige både i kraft af det faglige indhold i deres arbejdsfelt, den økonomiske og institutionelle rammesætning – og såmænd også deres udøvers personlige erfaring og mål. Og de ændrer sig hver for sig løbende gennem ændringer i hver af disse parametre som man kan illustrere med følgende model:

Fig 1 i vedlagte PPT.



HSO/2013

Professionsudvikling kan altså anskues som et samspil af tre relativt uafhængige dynamikker :

Samf.mæss. dynamikker: teknologi, kultur, soc-økonomisk udvikling:

Familiestruktur, medier

Konstitueringen af viden (materiel idehistorie):

Skole, "Faglighed", Videnskab. Kundskab

Lærerens subjektive involvering i professionel praksis:

Læreprocesser – forsvarmekanismer – sårbarhed(Salling Olesen, 2001)

En række fag som havde karakter af praksisfelter med en tilknyttet (som regel mellemlang) specifik uddannelse som i vid udstrækning formidlede praktiske erfaringer fra dette felt og teoretisk viden der var leveret af akademiske professioner (fra medicin til sygepleje og andre sundhedsuddannelser, fra fagvidenskaber og psykologi til skolelærere og børnepædagoger, fra jurister og sociologer til socialarbejdere) sikrede arbejdskraften til denne udbygning. Men med servicesektorernes vækst og selvstændiggørelse øgedes også ambitionsniveauet og i samklang med den fremherskende dominans af akademisk viden og skolastisk tænkning om uddannelse førte det til en fremadskridende (men meget usamtidig) akademisering af disse uddannelser(R. Andersen & Weber, 2009). Det er vidtgående blevet opfattet som en professionalisering, undertiden en semi-professionalisering fordi de ikke bygger direkte på en akademisk forskningsbaseret uddannelse. Det er en futil diskussion. Hvis man anlægger definitionen af professioner ovenfor kan man sige at de i forskellig grad og på forskellig vis antager karakter af professioner



– samtidig med at man med samme analyseredskab kan se at klassiske professioner omstruktureres af udviklingen indenfor deres vidensbasis og/eller arbejdsområde således at der alt i alt er tale om et meget broget og komplekst billede.

### **Profession og organisation**

Professioner er klasser af erhvervsudøvere. Mange professioners praksisfelt i forskellige lande går på tværs af organisationer og institutioner – herunder på tværs af meget forskellige velfærdsstatsmodeller og deres opdeling stat-marked. Man kan sige at professionen udgør en modpol til begrebet organisation som betegner den institutionelle styring og rammesætning omkring et bestemt arbejde. Professioner er et led i en arbejdsdeling. Organisationen bringer funktionel sammenhæng imellem forskellige medarbejdere, deres fag og øvrige ressourcer i løsningen af bestemte opgaver. Særlig kan man her se formen for velfærdsstatslig styring som en vigtig parameter.

Forholdet mellem profession som en vidensbaseret praktikergruppe og de organisationer/institutioner de arbejder er ofte så direkte forbundet at man glemmer at skelne. Det afspejles i den faglige organisationsstruktur – professionsorganisationer som er fagligt defineret er i praksis samtidig organisationer af ansatte i en bestemt institution, eller organisationer er en blanding af faglig forening og fagforening. En svensk forsker analyserer nærmest professioner som synonymt med velfærdsstaten (Brante, 2010) men dog med et kritisk blik på professionernes magtudøvelse. Det må anskues som et lokalt svensk perspektiv. Men i de nordiske lande kan man sige at professionelle har spillet en afgørende rolle for udviklingen af velfærdsstaten især efter anden verdenskrig. De offentlige servicefunktioner udbygget betragteligt, og store dele af den indholdsmæssige styring blev overtaget af de professioner og faggrupper som udførte nøglejobs i især social, sundheds- og uddannelsessektoren. I en artikel om pædagogernes arbejdsområde og dets betydning for erhvervsgruppen har vi givet en teoretisk og historisk belysning af samspillet mellem professionaliseringsprocessen og organisationsudvikling (børnepasningens former), hvordan udviklingen af velfærdsstaten, arbejdsmarkedet og sågar kønsforholdene i Danmark (Salling Olesen, Warring, & Nielsen, 2014).

Det kan imidlertid være belysende at holde sig begreberne for øje. Med den her givne forståelse af professioner kan man imidlertid forstå det skisma som har udviklet sig i løbet af perioden fra 1980'erne, og særlig i 00'erne. Den har to elementer: Det ene er en politisk og økonomisk problematisering af professionernes rolle i udviklingen af særlig offentlig velfærdsservice – som i form af "New Public Management" undertiden fremstår som en magtkamp mod professionelle. Den anden er en tiltagende erkendelse af at specialiseringen har en pris i form af manglende eller kompleks samordning af forskellige fag og professioners bidrag til en given opgave. Her kommer kravet om og nødvendigheden af at etablere faglige broer til andre fag der deltager i den samme opgaveløsning så det ikke kun er en hierarkisk ledelsesopgave at sikre samordningen om givne – bl.a. nye og vanskelige – opgaver. For lærernes vedkommende gælder det i første omgang samordning med andre pædagogiske professioner om indskoling og videreuddannelse, men dernæst med social-, sundheds og socialpædagogik

### **Lærerarbejdets professionaliseringsproces før, nu og fremefter**

Som sagt nævnes lærer nogle gange blandt eksemplerne på professioner, dog ofte sammen med en række andre rubriceret som "semiprofessioner" eller "professioner under etablering". De interne diskussioner i

Lærerorganisationer og –uddannelser synes også ofte fixeret på opnåelsen af professionsstatus, ofte ved at satse på yderligere på faglig opkvalificering og specialisering i linjefagene, med en tilnærmelse til forholdene i det flertal af lande hvor en læreruddannelse er en akademisk faguddannelse med et pædagogisk appendix. Realiteten er at lærerprofessionen er temmelig anderledes end de fleste andre professioner, "hele" som "halve" pga den dobbelte indretning på et fagindhold og funktionskvalificering. Historisk var grundskolelærerne som de eneste repræsentanter for generel viden i lokalsamfund, gymnasielærere mfl som repræsentanter for en europæisk oplysningstradition som det også fremgår af begrebet latinskole. Med moderniseringen af samfundet og skolevæsenet i efterkrigstiden fulgte en funktionalistisk omdefinering af lærerrollen fra at være kundskabsbærere til at være undervisere. For gymnasielærerne forblev det akademiske fagindhold det primære – funktionskvalificeringen er forblevet et appendix, jf. teoretisk pædagogikum som in-service training, mens grundskolelærerne blev professionelle undervisere. Læreruddannelsens modernisering (loven i 1966) kan ses som et forsøg på at give et videnskabeligt grundlag for underviserfunktionen gennem en psykologisk anvendt teori og didaktisk undervisningsplanlægning, og en øget (skole)faglig specialisering. Dog stadig med fagspecialiseringen som det andet ben.

Og de senere års diskussion har især drejet sig om faglig oprustning som fag-underviser– for nogen i form af fokusering på de helt basale kulturteknikker, for andre gennem akademisk udvikling af den skolefaglige uddannelse.

I dag er nogle af forudsætningerne for denne underviser-profession imidlertid ændret radikalt. Adgangen til viden og kundskab er afgørende ændret af internet og medieudvikling, og eleverne skal primært have hjælp til at navigere og forvalte et overskud af viden og impulser. Samtidig er socialisationen vidtgående ændret. Den grundlæggende subjektivitetsudvikling er ikke længere forankret i selvfølkelig kulturelle forståelsesrammer og autoritetsforhold. Denne udvikling kalder på en ny forståelse af kernen i lærerprofessionen, hvor ledelse, gruppedynamik og relationsarbejde er i centrum. Ofte aflæses disse forhold omkring børnenes sociale kompetencer og grundlæggende udvikling aflæses som problemer der står i vejen for at lærerne kan udføre deres underviser-opgaver.

### **Lærerens subjektive involvering**

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

Lærerne må derfor kunne acceptere og håndtere at arbejde med egen subjektiv involvering i situationen. Læreres objektive individuelle træk (køn, alder) spiller allerede en rolle som men mere prekært er naturligvis lærerens personlighed, som også er en mere eller mindre given størrelse. Nyuddannede lærere



af samme alder fungerer og trives voldsomt forskelligt i deres første undervisningssituationer (Østrem, 2008). En professionel håndtering af de socialpsykologiske dynamikker i undervisningssituationen og en med relationerne til eleverne kræver der for en bevidsthed om disse faktorer og en træning i selvrefleksion, analyse af interaktion og redskaber til at optimere de ressourcer og forudsætninger der nu engang er givet.

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

### **Konsekvenser for læreruddannelsen**

I erkendelse af egne begrænsninger og det forhold at læreruddannelsen er en kompleks realitet blot nogle ret generelle betragtninger om læreruddannelsen:

Læreruddannelsen bør ud fra et professionsperspektiv suppleres med nogle elementer, og lægge vægten anderledes i nogle andre. "Styrkelse af fagligheden" i form af øget faglig specialisering inden for den eksisterende fagrække er en blindgyde. I stedet bør de studerende få bedre redskaber til at forstå og håndtere deres egen subjektive involvering i arbejdet.

Udviklingen af det faglige niveau må lægge hovedvægten på refleksion af fags opståen (kundskabsregimer), indhold (epistemologi) og betydning for elever på forskellige udviklingstrin, og navigation i et univers af viden og kundskab som er uendeligt og placeret i et spændingsfelt mellem ideale bestræbelser (oplysning), anvendelighed (teknologisering) og ikke mindst kommercielle interesser.

Viden om og træning i at forstå de subjektive dimensioner i undervisningsorganisationen og lærerarbejdet. Det drejer sig om elementær socialpsykologisk og gruppedynamisk viden, psykodynamisk indsigt i arbejdsidentitet generelt og ens egen engagement i faget og jobbet specifikt – men det bør også omfatte egentlig træning i at iagttage og kommunikere de subjektive aspekter af konkrete interaktioner. Det kan være i form af kollegasupervision, procedurer for kollektiv erfaringsbearbejdning og træning i at inddrage kropslige og emotionelle aspekter i interaktionen.

Forståelse af lærerens betydning for elevernes trivsel, motivation og indbyrdes forhold og udvikling af repertoire og håndtering af relationerne til eleverne (relationskompetence).

Heldagsskolens udfordringer venter: Repertoiret af arbejdsformer og aktivitetsområder bør udvides mest muligt, og forestillingerne om legitimt skoleaktivitet udvides mest muligt.

Forholdet mellem teoretisk og praktisk læreruddannelse bør "vendes om" så den teoretiske (højskolebaserede) del af uddannelsen mere direkte reflekterer over og reagerer på oplevelserne ved at være i den praktiske pædagogiske situation i den skolebaserede del af uddannelsen (vel vidende at der allerede arbejdes med nye modeller for samarbejde med praktikskoler/kommuner). Der bør både i forbindelse med grunduddannelsens praktik og i opfølgende forløb arbejdes med forholdet mellem praktisk erfaring og teoretisk viden (R. Andersen & Weber, 2009).

## Referencer

- Andersen, R., & Weber, K. (2009). *Profession og praktik*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Brante, T. (2010). Professional Fields and Truth Regimes: In Search of Alternative Approaches. *Comparative Sociology*, 9(6), 843–886. <http://doi.org/10.1163/156913310X522615>
- Freidson, E. (2001). Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge. *Sociologie Du Travail*, 45(3), 240. [http://doi.org/10.1016/S0038-0296\(03\)00042-6](http://doi.org/10.1016/S0038-0296(03)00042-6)
- Hedegaard-Sørensen, L., & Grumløse, S. P. (2016). 'Lærerefaglighed, inklusion og differentiering – pædagogiske lektionsstudier i praksis'. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Laursen, P. F., Moos, L., Salling Olesen, H., & Weber, K. (2006). *Professionalisering. En grundbog*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Salling Olesen, H. (2001). Professional Identity as Learning Processes in Life Histories. *Journal of Workplace Learning*, 13(7/8), 290–298.
- Salling Olesen, H. (2011). Uddannelse. Samfundsmæssig menneskeproduktion. In H. Andersen (Ed.), *Sociologi. Grundbog til et fag* (pp. 193–211). København: Reitzel.
- Salling Olesen, H., Nicoll, K., & Jütte, W. (2011). Editorial: Professionalisation – the struggle within. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2, 7–20.
- Salling Olesen, H., Warring, N., & Nielsen, S. B. (2014). Institution, profession og samfund. In J. H. Mikkelsen (Ed.), *Social indsigt for pædagoger 3. udgave* (pp. 15–52). Frederiksberg: Frydenlund.
- Østrem, S. (2008). *En umulig utdanning til et umuligt yrke?* Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet (phD-afhandling).



Der er foretaget små rettelser i nedenstående, der er taget fra bogen: Person. Pædagogik, profession og forskning. Hans Reitzels forlag 2017. Side 110 - 115. (Martin Bayer)

### **”Personen inden for det pædagogiske område**

En del af forklaringen på, at personbegrebet i sin tid kom til at betyde meget som henvisning, autoritets- og legitimitetsfaktor inden for de pædagogiske professioner, må ses i sammenhæng med, at jo mindre partikulært det institutionelt og professionelle pædagogiske var, jo mere skulle eller kunne man henvisne til eller bruge sin lægkyndighed og de erfaringer, man erhvervede sig på baggrund af anvendelsen af disse. Skole var i vid udstrækning det, som nogle enkelte færdigheder hos en person gjorde den til. Det var med andre ord mest af alt personen, der skabte positionen, hvilket også prægede autoritetsforholdet. Dette vilkår adskiller ikke etableringen fra andre fags og professioners historie. Men i det begyndende institutionelle og professionelle pædagogiske blev det forventet, at lærere medbragte – medfødte eller tilegnede – personlige forudsætninger, egenskaber og færdigheder, der skulle bevirke og signalere, at relationerne var båret af kærlighed, uegennyttighed og forståelse af, at arbejdet stod i en slags tjeneste for næsten, hvilket også bar (det meste af) lønnen i sig selv. Men både forestillingen om tilstrækkeligheden af kald og den kyndige lægmand – i dag i karikaturen: ”alle kan blive lærer” – og de medbragte personlige forudsætninger eller egenskaber – i stereotypen: ”hun er den fødte lærer” – levede videre både inden for og uden for det pædagogiske område frem til i dag. Det usædvanlige er ikke, at det i sin tid startede sådan, men at det, for det meste, fortsatte sådan. Dette har været medvirkende til, at man i 1900-tallet og den dag i dag møder temmelig urealistiske og høje forventninger til, hvilke personlige forudsætninger og egenskaber, en lærer bør være i besiddelse af. Reelt må man forestille sig, at der er flere stillinger inden for det pædagogiske område, end der er personer, der kan leve op til idealet om, at hvis man stillede alle gode menneskelige egenskaber sammen og forenede dem i én person, så havde man billedet af den ideelle lærer. Lærere peger også i dag på, at en af grundene til, at de enten overvejer at forlade eller allerede har forladt det pædagogiske område, er, at der af politikere, forskere, forældre – det vil sige af folk uden for det pædagogiske område – stilles for store, urealistiske og eventuelt helt forkerte forventninger til dem (Pedersen et al. 2016). Man kan dog godt forestille sig, at de, der bliver ved med at arbejde inden for det pædagogiske område, gør det på grund af en anden forståelse og håndtering af de samme

forventninger. Det har desuden gennem en del år været sådan – måske som en del af overlevelsestrategien ”man kan altid blive noget andet”, at langt flere lærere overvejede at stoppe arbejdet end det antal lærere, der rent faktisk gjorde det (Bayer & Brinkkjær 2003; FTF 2007; Kreiner & Mehlbye 2000). 25 % af de lærere, der blev uddannet i 1997, havde, som nævnt, forladt professionerne 10 år senere.

Mere grundlæggende har de urealistiske høje forventninger, der ofte blev og stadig bliver støttet af filosofisk og psykologisk inspireret professionsviden og -forskning om ”den gode autentiske lærer” og bestemte personlige kvaliteters fortrin, med stor sandsynlighed medvirket til at svække opfattelsen af betydningen af fagligheden samt uddannelsernes betydning og længde. Dette hænger også sammen med, at personlige forudsætninger og egenskaber for det meste har været anset som noget – eventuelt en værdsat gratisydelse – man bragte med ind i det pædagogiske arbejde. Disse forudsætninger og egenskaber er blevet anset som mere eller mindre permanente og har derfor aldrig rigtig fundet deres plads som en del af fagligheden. Bestemte personlige forudsætninger har dermed altid været anset som vigtige inden for det pædagogiske område, mens blandt andet bevægelsen fra læg til fag i andre professioner har betydet, at henvisningen til personens betydning har været aftagende. Professionerne er så at sige blevet holdt på plads og har holdt sig selv på plads gennem en fortsat henvisning til personens betydning.

Forestillingen om betydningen af kald, lægmandskyndighed og vigtige personlige forudsætninger og egenskaber både inden for og uden for det pædagogiske område har medvirket til, at grænserne mellem det pædagogiske og andre områder er relativt svage, overgangen fra uddannelse til arbejde relativt brat og antallet af ufaglærte inden for det pædagogiske område relativt højt. Selvfølgelig betyder læreres personlige forudsætninger, egenskaber og færdigheder noget, fordi de, ligesom alle andre mennesker, er personer, hverken mere eller mindre. Der findes heldigvis, formodentlig ofte tilfældigvis, det vil sige, ikke prediktivt og kausalt, men nok retrodiktivt<sup>1</sup>, mange eksempler på et godt match mellem læreres forudsætninger og personlige egenskaber, arbejdets betingelser, resultater og de oftest modsatrettede lokale forventninger, der stilles til lærere og pædagoger. Disse match findes naturligvis også inden for andre professioner. Det har fået

---

<sup>1</sup> Man kan fx med den svenske rammefaktorteori (Lundgren 1981; Linde 1993) skelne mellem prediktive eventuelt kausale forklaringstyper, der søger forudsigelser af pædagogisk praksis, og retrodiktive eventuelt quasikausale forklaringstyper, der kan anvendes til forklaringer af hændelser i pædagogisk praksis, men som ikke af den grund direkte kan vendes til en prediktion. Populært sagt peger en retrodiktion på, at det blev, som det blev, fordi det var, som det var.



den virkning, at professionalismen, som nævnt, omgærdes af en vis mystik og esoterisk viden, fordi den viser tilbage til læreres personlige forudsætninger, egenskaber og færdigheder.

Det har imidlertid også andre konsekvenser for professionen. For det er paradoksalt, at en af konsekvenserne af, at personen, personlige kvaliteter eller personlige evner både uden for og inden for det pædagogiske område fortsat er tillagt så stor betydning, har været, at lærere gennem mange år har været fastholdt i et kontant og øget uddannelses- og socialpolitisk, efterhånden nærmest depersonaliserende, greb. Det pædagogiske områdes lange ambivalente frigørelseskamp fra kirken og staten blev som følge heraf til en vis grad sat på et slags stand by. Konsekvensen er, at det pædagogiske område, blandt andet med forestillinger uden for og inden for det pædagogiske område om, at læreres engagement, særlige person og personlige egenskaber, deres ganske vist platoniske kærlighed til og omsorg for børn, unge og voksne nærmest kunne rumme alt, er blevet påfyldt flere og mere komplicerede arbejdsopgaver, større ekstern regulering, permanente politiske krav om øget faglighed i "samfundets vigtigste institutioner", som det hedder. Statsmagten har så at sige lånt af læreres opfattelser af deres persons, det personliges og personlighedens betydning, uden at ville eller kunne give noget tilbage. Argumentet om personens betydning og autoritet vendte sig på den måde i løbet af 1900-tallet langsomt mod lærerne.

Hvis lærere vil opnå større professionel autonomi, anerkendelse, trivsel og resultater, må de opgive forestillingen om betydningen af personens og personlige evners fortrin. Man kan forestille sig, at det bedst sker i en ny femårig professionskandidatuddannelse. Da lærere jo, ligesom alle andre mennesker er personer, og dermed ikke kan undgå at bruge sig selv, er afmystificeringen måske til at håndtere uden forarmende konsekvenser. Gevinsten for mange års statsligt og kommunalt "gratis overtræk" på og lån af læreres person og personlige forudsætninger kunne være en femårig professionskandidatuddannelse og dermed forandret rekruttering og – hvem ved – måske også en bedre løn. Man kunne forestille sig, at dette ville styrke de faglige forudsætninger og mindske opfattelsen af betydningen af de personlige forudsætninger. Interessant nok er der mange modstandere af dette synspunkt både uden for og inden for det pædagogiske område (fx Østerud et al. 2015). Nogle af disse synspunkter stammer primært fra det pædagogiske områdes svundne pionertid, hvor professionernes autoritet primært blev hentet i kategorien person, og de forudsætninger man bragte med ind i det pædagogiske arbejde blev anset

som afgørende. Andre fremsættes af studerende, der ikke mener en længere uddannelse er nødvendig.

Selvom en lærers repertoire er båret af den enkelte person og i den forstand kan forstås som personligt eller praktisk, kunne professionen, pædagogisk professionsviden og - forskning fx starte med grundigt at overveje det hensigtsmæssige i anvendelsen af begrebet "personlig": Eksempelvis personligt engagement, personlig udvikling, personlig opfattelse/mening, personligt ansvar, personlig situationsfornemmelse, personlige kvaliteter, personlig stil, personligt lederskab, personlig-faglig, personlig dannelse. De kunne fjerne begrebet de steder, hvor det giver mening at gøre sådan. Det kunne eventuelt også indirekte betyde, at andre lidt meningsforstyrrende begreber som "fagprofessionel, fag-faglig, fagperson, bløde-relationelle-semi-velfærdsprofessioner" m.m. ville kunne præciseres med andre begreber. For de sidstnævnte begreber er nærmest født af problemstillingen vedrørende opfattelsen af personens betydning."



## **Fremtidens lærerfaglighed – den gode lærer**

**Jens Rasmussen, 09.08.2017**

Uddannelse er principielt orienteret mod fremtid. Det skyldes, at uddannelse lever med den indre erkendelse, at den altid kan blive bedre: Uddannelser betragtes næsten altid som dårligere, end de behøver at være, men samtidig også med en optimistisk forestilling om, at de kan blive bedre i fremtiden.

I de senere år har interessen især samlet sig om den fremtid, eleverne i dagens skole vil møde, når de er færdige med skolen. Om 15 år vil elever, der starter i skolen nu, være godt på vej til at begynde deres karriere, og elever i overbygningen vil udgøre den centrale arbejdsstyrke. Vi lever, som det med rette ofte er sagt, i en verden, der er kendetegnet ved accelererende forandring, hvilket stiller krav om konstant fremtidsorientering og fornyelse – også når det gælder læreruddannelsen, skolen og elevernes udbytte.

Fremtiden er principielt ukendt og uforudsigelig, så selvom det ikke alene er fristende, men også nyttigt at tænke fremad, så må det gøres med en vis påpasselighed over for naivitet. Den fremtid, det er muligt at tage i betragtning, kan kun tages i betragtning i et nutidigt perspektiv. Den fremtid, vi kan forholde os til, er derfor altid en nutidig fremtid. Det betyder, at forestillinger om fremtiden bliver afhængige af beslutninger, og om beslutninger ved vi, at de blot stiller nye beslutninger i udsigt. Det stiller krav til beslutningsgrundlaget, dvs. til den fremtid, vi i nutiden kan se for os. Ikke mindst af denne grund ser vi en stigende interesse for trendanalyser.

Trends eller forestillinger om fremtiden er intet andet end nutidige refleksioner over en ukendt fremtid, men trendanalyser kan ses som forsøg på at skabe et grundlag for videre overvejelser og beslutninger. Trendanalyser baseret på nutidens viden gør fremtiden – ikke til en kendt nutid – men til en fremtid, som vi ved, vi ikke kender. På grund af tidens gang skifter forestillingerne om fremtiden hele tiden efterhånden som fremtid bliver nutid, hvorfor trendanalyser eller billeder af fremtiden for at kunne være nyttige som grundlag for anbefalinger til uddannelsessystemet må foretages kontinuerligt. Trendanalyser er med andre ord udviklet med den erkendelse for øje, at den fremtid, det er muligt at tage i betragtning, er en kontingent konstruktion eller med andre ord en fremtid, der også kan falde anderledes ud, når fremtiden bliver nutid. Trendanalyser er blevet en industri for organisationer som World Economic Forum, World Education Forum, Knowledge Works Foundation, McKinsey Global Institute, OECD m.fl., der paradoksalt udtrykt søger at etablere en usikker sikkerhed om en usikker fremtid som grundlag for udvikling af bl.a. uddannelse.

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

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

Tabel 1: Trends

Ludvigsen Udvalget peger på baggrund af disse identificerede samfundsmæssige udviklingstræk på fire kompetenceområder af betydning for elevernes udbytte.

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

Kompetencerne inkluderer kognitive, praktiske, sociale og emotionelle sider ved elevenes læring; altså et bredere kompetencesigte end det, PISA i dag måler (Norges Offentlige Udredninger NOU, 2015).

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



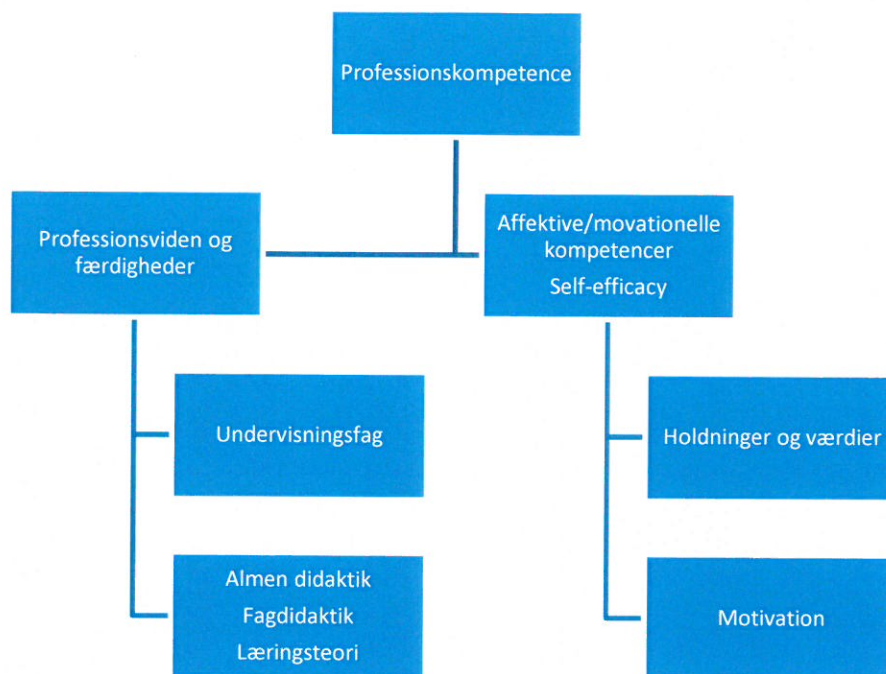
Bogen Fire-dimensional Uddannelse udgør en blandt flere inspirationskilder for Education 2030-projektet. Som titlen siger, så organiserer den fremtidens kompetencer i et systematisk rammeværk, der kan lægges til grund for læreplanudvikling i fire dimensioner: Viden, færdigheder, karakterdannelse og metalæring:

- Vidensdimensionen behandler det, som elever må have viden om og forstå med fokus på fagenes nøglebegreber og på særlige relevante temaer, der går på tværs af fagene.
- Færdighedsdimensionen drejer sig om elevernes anvendelse af viden og omhandler kreativitet, kritisk tænkning, kommunikation og samarbejde samt dybdelæring.
- Karakterdimensionen beskæftiger sig med elevernes måde at handle på og med deres engagement i verden på grundlag af personlige kvaliteter, værdier og kapacitet til at træffe kloge valg for både sig selv og samfundet.
- Metalæring eller 'lære at lære' handler om elevernes selvrefleksion og selvstændige tilgang til fortsat læring.

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

Ovenstående overvejelser over, hvad skolen forventes at bibringe eleverne, har naturligvis betydning for forestillinger om, hvad lærere skal vide og kunne, det vil sige for lærerkompetencer i fremtidens skole. Det er veldokumenteret at lærere spiller en nøglerolle for skolesystemers succes, og at det er betydningsfuldt, at lærere uddannes til at kunne varetage professionsrettede opgaver i den aktuelt eksisterende skole. Det gælder ikke mindst kompetencer til at kunne undervise heterogene elevgrupper, hvor faktorer som familie-, SES -, immigrant- og kønsbaggrund ikke bør forhindre, at eleverne udvikler deres fulde kognitive, sociale og emotionelle potentiale (undervisningsdifferentiering og undervisning af tosprogede elever), kunne lede undervisnings- og læreprocesser (klasseledelse), kunne udvikle elevernes tværgående kompetencer (21<sup>st</sup> century skills mm.) og kunne forberede eleverne til livslang læring (metalæring og lære-at-lære). Dette forventes lærere at kunne i samarbejde med kolleger og andre fagprofessionelle gennem professionelle vurderinger informeret af forskningsviden og gennem motivation for ekspertundervisning.

Mange af disse professionskompetencer er kendte og allerede integrerede i den nuværende læreruddannelse andre endnu ikke. I nedenstående figur søger jeg at vise, hvori nye/andre forventninger kan supplere den nuværende læreruddannelses allerede tydelige professionssigte. Venstresiden af figuren viser i overordnede kategorier den læreruddannelse, vi er fortrolige med, mens højresiden i en fortsat udvikling af uddannelsen foreslås medtænkt og tilføjet.



Figur 1: Læreruddannelse

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

Lærerstuderende må – selvfølgelig – også sættes i stand til at omsætte den viden og de færdigheder, de tilegner sig, til skolens praksis.

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

Tidligere var det sådan, at nyuddannede lærere tilførte skolen den nyeste viden. I dag er denne position udfordret. Mange lærere, skoleledere og skoleforvaltninger har været på studierejse til højtpresterende lande for at stifte bekendtskab med, hvad det er, der forklarer deres succes, og mange lærere, skoleledere og forvaltninger har også stiftet bekendtskab med skoleforskningen gennem deltagelse i konferencer og kurser med verdens førende skoleforskere som for eksempel John Hattie, Michael Fullan, Andy Hargreaves, Robert Marzano, Andreas Helmke med mange flere,



der regelmæssigt besøger Danmark. Det betyder, at nyuddannede lærere kommer ud i en skole, hvor det er almindeligt at orientere sig internationalt og at henvise til international forskning, når der træffes beslutninger om undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse.

### Litteratur

Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2017). *Fire-dimensional Uddannelse*. Frederikshavn: Dafolo.

Norges Offentlige Udredninger NOU. (2015). *Fremtidens skole*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.

OECD. (2014). *New Insights from TALIS 2013* Retrieved from <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/8714051e.pdf?expires=1423156059&id=id&accname=ocid177114&checksum=5482DC912C78DE521E8EC5CE97F5AE1F>

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

Rambøll. (2017). *Litteraturstudium: Hvordan styrkes lærernes engagement og professionelle ansvar?* Retrieved from [http://www.emu.dk/sites/default/files/Litteraturstudie\\_l%C3%A6rere\\_240117\\_2.pdf](http://www.emu.dk/sites/default/files/Litteraturstudie_l%C3%A6rere_240117_2.pdf)

21.8.2017

## Expert commentary for the teacher education reform in Denmark

I would like to thank for the task force for the future of Danish Teacher Education for asking me to write a short commentary related to the teacher education reform in Denmark based on my research presentation for the task force in April 2017. I focus especially on the dimensions of teacher competence and the characteristics of teacher education based on current research on these aspects. I also elaborate briefly the strengths and challenges of Finnish teacher education as they appear in the light of research and educational policy discussions.

### 1 Introduction

Teachers are key persons at schools and in the society: they are the ones who educate students and facilitate their learning in the everyday life at schools. They are also the ones who construct and implement the curriculum as well as finally decide how it is realised in classroom interaction with students. Teachers are also in significant position in launching pedagogical innovations and developments as well as improving pedagogies at school, so it is important to think who actually act as teachers and how they are educated in pre- and in-service teacher education. Teachers have relatively broad pedagogical freedom and responsibilities (Toom & Husu, 2012), at least in Finnish context but also in many other countries. Teachers are autonomous as pedagogical professionals, and thus, they benefit from the inquiring orientation towards teacher's work that is facilitated in Finnish research-based teacher education in multiple different ways. Because teachers are in a key position in facilitating student learning and learning of their colleagues, teachers' learning and professional development throughout their career is especially important. Through their professional position, teachers interact with community and society and promote societal changes. Related to this, the questions concerning teachers' formal qualification, professional responsibilities and status are essential: What is required from teachers in the form of formal teacher qualifications? What kind of freedom and responsibilities teachers have – are given – in their work? What kind of status do the teachers have in the society?

Several simultaneous changes are taking place in the society related to the heterogeneity of students, changed availability and use of knowledge, digital technologies and learning environments, which all influence on schools and teacher's work. At the moment it is important to emphasize certain aspects in teacher's work to guarantee high quality student learning. It is important to emphasize student learning at the core of teaching and schoolwork. Teachers need to facilitate student learning in a way that they manage both domain specific and generic skills. Teachers need to be prepared to meet, interact with and support diverse learners. The developing and well-lead working and learning environment support students' and teachers' wellbeing. Diversity among students and teachers needs to be understood as a basis and resource for the school.

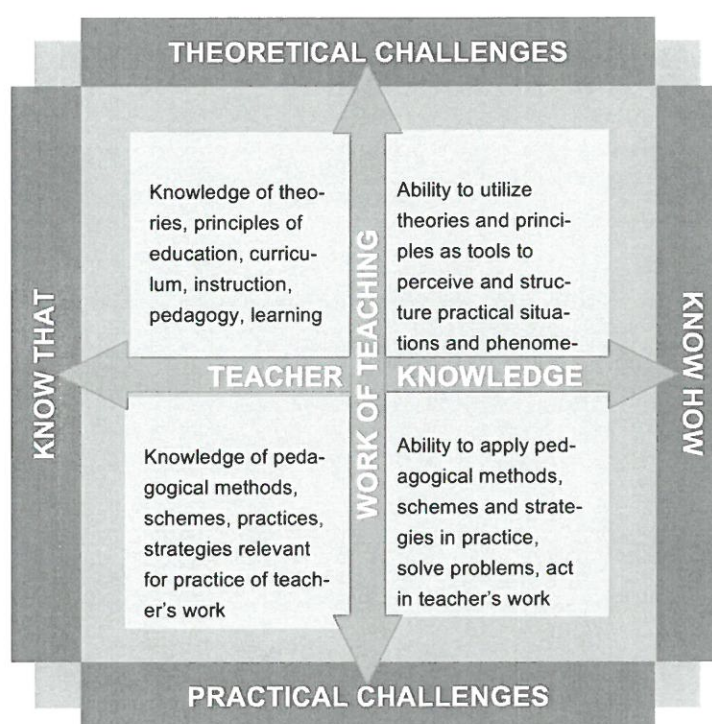
### 2 Characteristics of teacher's work and dimensions of teacher competence

Teaching is "a thinking practice" (cf. Lampert, 1998). It means that teacher's work is demanding knowledge-intensive academic work in multiple social contexts and human relations. It includes long-term systematic educational processes as well as quick and changing interactions with students and colleagues that require continuous problem solving and decision-making. Availability and changed usage of knowledge, learning-focused approach to teaching, digitalisation, and increasing diversity challenge teachers to manage in the profession and learn continuously (Husu & Toom, 2016). For their everyday work, teachers need multiple *competencies* and *professional agency* (Pyhältö et al., 2011; Toom, 2017). The core practice of teaching integrates reasoning and knowing with action (cf. Lampert, 1998; Loewenberg Ball, 2000).

Research on teachers and teacher profession has identified the following *competencies*



(Soini et al., 2016; Toom, 2017) that teachers need in their work: 1) *competence on learning and instruction*; 2) *competence on interaction*; 3) *competence on well-being*; and 4) *competence on school development*. Managing these competences means that teachers have knowledge (know what?) and skills (know how?) concerning these aspects, and they are also able to act in professional situations. Teachers face both practical and theoretical challenges in their work, and thus, they need competencies to perform in them (Figure 1). Teacher profession presupposes *professional agency* (Toom et al., 2015) meaning capacity for intentional management of learning at an individual and community level (Pyhältö, et al., 2011; Kumpulainen, et al., 2011; Toom, et al., 2017). They need to be able to use others as a resource for own learning and support others (Edwards, 2007). They need to perceive themselves as active and intentional learners in order to develop throughout their career.



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

### 3 Characteristics of teacher education supporting student teacher learning

Pre-service teacher education provides a primary context for student teacher learning of multiple competencies and professional agency (cf. Toom et al., 2010). Quality of teacher education matters, because it has impact on learning the competencies and agency. This calls for curriculum and pedagogies of teacher education that is relevant for the work of teaching as “a thinking practice” and student teacher learning. Teacher education emphasising only theoretical knowledge or practical aspects of teacher’s work is insufficient and fragmented (cf. Loewenberg Ball 2000; Pantic & Wubbels, 2010; Moon, 2007; Blömeke, 2017), and challenge is to find mechanisms for connecting theory and practice in a way that teachers learn to handle the problems of everyday teaching through theory guided action (Loughran, 2006; Korthagen et al., 2006). Learning of core competencies and professional agency requires pedagogy of teacher education that enables active participation, authentic problem solving, simulations, and modelling of practice (cf. Toom et al., 2015). In a broader sense, it requires a genuine *scholarship of teacher education* and demands much

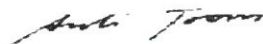
more than simply “demonstrating good teaching” (e.g. Loughran, 2006; Husu & Toom, 2016).

#### **4 Main strengths and challenges of the Finnish teacher education**

Finland has a long history of the high formal qualifications for teachers and tradition on building the academic university level teacher education supporting student teacher learning and providing these qualifications. The clear strengths of Finnish teacher education are that universities are responsible of organising all teacher education in Finland. Student teachers complete a five-year Master level programme in order to receive the formal teacher qualification. In Finland, we have a huge amount of applicants to our teacher education programmes, and thus, we are able to select the best candidates to study to become teachers. Student teachers learn core capabilities for teacher's work and potential to develop continuously during teacher education.

In the context of Finnish teacher education, we have also faced challenges that we are focusing on now in our teacher education institutes and receive support from the Teacher Education Forum established by the Finnish Ministry of Education and Culture. We aim to develop our academic teacher education based on empirical research in line with university level study programs and in European higher education context. Our aim is to utilise relevant, diverse and innovative pedagogies to support student teacher learning in teacher education. We try to facilitate active collaborations among student teachers, teacher educators and other stakeholders during teacher education. We do not have a systematic in-service teacher education and support for teachers, so we try to form a continuum that supports teacher's professional learning and development in pre-service and in-service teacher education. The working life connections of teacher education departments need to be strengthened and utilized in the developments. These improvements require the development of teacher educators' professional and pedagogical capabilities, which is perceived as a core challenge for the development of teacher education. We are also building a systematic research strategy for teacher education that would guide and steer the research-based development of teacher education.

Helsinki 21.8.2017



Auli Toom, PhD, Professor, Director  
Centre for University Teaching and Learning  
Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki  
Finland



# Teori-praksis forholdet i læreruddannelsen kan forbedres

*Per Fibæk Laursen*

Forholdet mellem teori og praksis i læreruddannelsen er et problem for nogle studerende, men det kan der gøres noget ved.

Der er forskel på et problem og en udfordring. Forholdet mellem teori og praksis er en udfordring i enhver profession og bør også være det. Professioner er pr definition kendetegnet ved, at de udøver en værdifuld praksis baseret på generel og i det mindste delvist videnskabelig viden. Det er spændingsfyldt: Den teoretiske viden kan sætte spørgsmålstejn ved veletableret praksis, og praktiske erfaringer kan problematisere professionens teoretiske grundlag. Begge dele sikrer, at professioner ikke stivner og uddør. Mens der er mange historiske eksempler på, at håndværk uddør, er ingen professioner endnu afgået ved døden. Det er teori-praksis spændingen, der gør forskellen.

Derfor er det ingen skade til, at studerende finder det med teori og praksis vanskeligt. Men en del lærerstuderende oplever det som vanskeligere, end godt er. Selv om de endegyldige beviser mangler, er der indicier for, at lærerstuderende oplever teori-praksis forholdet som vanskeligere end andre studerende i professionsbacheloruddannelserne, og at dette er med at skabe et relativt stort frafald i læreruddannelsen (Krarup 2017).

En nylig undersøgelse advarer mod, at man søger at løse problemet ved ensidigt at nærme teorien til praksis (Karnøe 2017). Det ville kunne få andre studerende, der er glade for teoretiske udfordringer, til at falde fra. Så teori-praksis spændingen skal fastholdes, men det kan gøres lettere for studerende at mestre den. Det gælder særligt de studerende, som i dag oplever spændingen som meget stor – måske så stor, at de giver op.

I forskningsprojektet "Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne", der blev afsluttet i 2013, undersøgte vi på forskellige måder, hvordan teori-praksis forholdet kan gøres mere håndterbart for de studerende (Haastrup m. fl. 2013). Vi interesserede os både for erfaringer fra udlandet og for, hvordan man har arbejdet inden for fire danske professionsuddannelser: lærer, pædagog, sygeplejerske og diplomingeniør.

Den internationale forskning har undersøgt et væld af forskellige tiltag for at lette studerendes vanskeligheder med teori og praksis. Resultatet er – kort agt – at stort set alt virker. I hvert fald i den forstand at de studerende bliver mere tilfredse og oplever, at udfordringerne bliver mere overkommelige. Desværre er der ingen resultater, der siger noget klart om, hvad professionsuddannelserne kan gøre ved teori-praksis forholdet for at få flere studerende til at gennemføre eller for at få dem gjort til bedre professionelle. De fleste undersøgelser har måttet nøjes med at konstatere, at de studerende bliver mere tilfredse. Det gælder også vort eget Brobygningsprojekt. Man må så håbe, at øget tilfredshed er et skridt på vejen både til højere gennemførelsesprocenter og øgede professionskompetencer.

I Brobygningprojektet samlede vi de tiltag, der er positive erfaringer med i danske professionsuddannelser, under tre overskrifter: Teori-praksis forholdet tematiseres, teorinær praksis og praksisnær teori og endelig et tredje læringsrum mellem teori og praksis.

### **Teori-praksis forholdet tematiseres og bevidstgøres**

Det er en almindelig erfaring vedrørende konflikter og kommunikationsvanskeligheder, at man nogle gange kan mindske problemerne ved at begge parter hæver sig lidt op over uenighederne og prøver at leve sig ind i den anden parts tænkning. Når det gælder teori-praksis forholdet, ønsker professionshøjskolernes undervisere at levere forskningsunderbygget teoretisk forståelse, som studerende kan bruge til at analysere praksis med. Mens mange studerende forventer, at teorien skal levere værktøjer, de kan anvende til at løse praktiske problemer med.

Der er ikke noget galt med hverken undervisernes eller de studerendes forventninger, men forskellen kan nemt skabe frustrationer og konflikter. Man kan næppe umiddelbart løse denne konflikt, men man kan reducere den ved at begge parter gør sig klart, at ordene "teori" og "praksis" kan betyde mange forskellige ting, og at der er mange forskellige forbindelser mellem teori og praksis. Og at den anden parts opfattelse er lige så legitim som ens egen.

### **Teorinær praksis, praksisnær teori**

I mine egne fag, pædagogik og didaktik, er noget teori abstrakt og kan vanskeligt bruges til noget, næsten uanset hvad man lægger i "bruge". Mens andet teori er forholdsvis tæt på praksis og indeholder cases, analyser af praksis og forslag til handlemuligheder.

Tilsvarende drejer nogle praktiske problemstillinger sig om emner, der er belyst teoretisk. Det gælder fx kriterier for udvalg af stof i undervisningen og måden, hvorpå man formulerer mål. Mens andre praktiske problemstillinger angår noget, der stort set ikke er belyst teoretisk. Det gælder fx, hvordan man forholder sig til den enkelte elev.

Det er oplagt, at man kan reducere teori-praksis udfordringerne, hvis arbejdet med teori prioriterer de praksisnære dele af teorien, og hvis arbejdet med praktikken prioriterer de teorinære. Her kan læreruddannelsen måske lære noget af sygeplejerskeuddannelsen. Hos sygeplejerskerne har næsten alle underviserne i de teoretiske fag praktisk baggrund i sygeplejen og inddrager ofte cases og erfaringer. Praktikken er omdøbt til klinisk undervisning, og teori bliver hyppigt inddraget i vejledning i klinikken.

### **Et tredje læringsrum mellem teori og praksis**

Hvis man opfatter teoriundervisning som et læringsrum og praktik som et andet og konstaterer, at der er for stor afstand mellem dem, følger det umiddelbart, at det kan være en god ide at etablere et tredje læringsrum mellem de to andre. Hvis et sådant tredje læringsrum indeholder nogle kvaliteter fra praktikken, fx at man arbejder med "rigtige" elever, og andre fra teorien, fx at der er god tid til at planlægge og reflektere, hjælper man studerende til at mestre teori-praksis forholdet.

I disse år ser vi mange eksempler på udvikling af tredje læringsrum. Nogle eksempler drejer sig om, at læreruddannelsen samarbejder med skoler, hvor de studerende får mulighed for at undersøge og afprøve ting under friere former end i praktikken. "Teaching lab" og "universitetsskoler" er nogle af



de betegnelser, man har sat på sådanne tredje læringsrum. Andre eksempler drejer sig om at kombinere læreruddannelsen med deltidsarbejde i folkeskolen, således som det er ved at blive udbredt med traineemodellen.

### **Referencer**

Haastrup, L. m. fl. (2013) *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne. Sammenfattende rapport*. København: KORA, DPU og UCC.

Karnø, J. K. (2017) Hvorfor bli'r du? En undersøgelse af fastholdelse på læreruddannelsen. *Unge Pædagoger*, nr. 2.

Krarup, M. (2017) Frafald og fastholdelse på de danske læreruddannelser. *Unge Pædagoger*, nr. 2.

## Bilag til Taskforcen omkring LU13

/Prorektor, dr.pæd. Alexander von Oettingen

Det følgende er en sammenfatning af de væsentligste pointer fra mit oplæg til taskforcen omkring LU13. Jeg har især fokuseret på to forhold:

- i) Samspillet mellem teori, empiri og praksis
- ii) Studieprogression fra praksis til teori

### Ad i) Uddannelse mellem teori, empiri og praksis.

I 1979 offentliggjorde Luhmann og Schorr deres berømte hypotese om pædagogikkens *teknologiske deficit* som rystede store dele af den pædagogiske verden. Tesen fastslår, at pædagogikken ikke har en kausal undervisningsteknologi at gribe tilbage til (Luhmann og Schorr 1982). Det læreren gerne vil, kan han dybest set ikke, fordi han mangler en teknologi, der kausalt kan påvirke elevernes frie læringsprocesser. Men i stedet for at vedgå sig sit deficit, tilslører pædagogikken problemet med velklingende ord som dannelse og udvikling.

Hvad Luhmann og Schorr formulerede i 1979, uddybede de 10 år senere med deres kritik af opdragelsessystemets refleksionsproblemer. Pædagogikkens teknologiske deficit rykker på forholdet mellem videnskab og pædagogik - eller mellem forskning, uddannelse og undervisningen - i fokus. Ifølge Luhmann og Schorr vil læreren ikke kunne håndtere undervisningen alene på baggrund af subjektive praksiserfaringer eller teorier, men vil også skulle bruge empirisk viden. Til det klassiske teori-praksis problem kommer derfor ydermere den empiriske forskning og dermed nye følgeproblemstillinger og åbne spørgsmål.

Luhmann og Schorrs kritik er stadig aktuell. Det er den ikke mindst i lyset af den empiriske vending, hvor forholdet mellem teori, empiri og praksis accentueres. Hvad kan empirien tilføre af nye erkendelser og hvordan spiller den ind i forhold til pædagogik og didaktik samt hele teori-praksis diskussionen? Det er ikke kun et metodisk spørgsmål, men er også indholdsmæssigt relevant.

Hvad ligger der fx i forestillinger om evidensbaseret eller datadrevet praksis? Er det: styring af undervisning og uddannelse gennem simple "kypernetiske modeller" (Bellmann 2016), et angreb mod en demokratisk danneskultur (Biesta 2011), et "evidens despositiv" (Forster 2014) eller reel forbedring af den pædagogiske praksis (Helmke 2012)? Og kan man i det hele taget forbedre praksis, skolen og undervisningen gennem empirisk forskning eller teori (Heid 2015)? Og hvad betyder det for læreruddannelsen og forholdet mellem uddannelsen og skolen?

Som udgangspunkt er pædagogik, fag- eller almen didaktik hverken teoriløs, empiri fjendtlig eller praksisfjern (Heid 2015: 391). Tværtimod er praksis altid gennemvævet af teoretiske antagelser og synspunkter og den pædagogiske og (fag)didaktiske teori er anlagt på at forandre praksis. Enhver



forestilling og italesættelse af praksis forudsætter "begreber" og de begreber er teoretisk konstruerede. Lignende forhold gør sig gældende for empirien. Empirisk forskning er selv en grundlæggende praksisform i samfundet og dermed også performativt. Empirien vil noget med det, den undersøger og iagttager. Dog er empirien ikke en direkte afspejling af praksis, men en hypotesedrevet og metodisk systematisering af praksis. Evidens er ikke bare evidens og findes ikke for sig selv, men er altid evidens *for* eller med henblik *på* noget og derfor altid metodisk og systematisk dokumenteret (Bromme, Prenzel, Jäger 2016). Ligeledes er lærerens praksis ikke empirisk blind, men indeholder et hav af forskellige rutiner på baggrund af forskellige datakilder, erfaringer og egne iagttagelser. Praksis er mere end det, empirien og teorien kan indfange, fordi den er i løbende proces og allerede historie, når teorien og empirien træder til. I undervisningen står læreren ikke i et teknisk forhold, hvor han knytter kausale sammenhænge, men i et praktisk eksperimentelt forhold, der er formidlet gennem en særlig teori, empiri og praksis struktur.

*Teori, empiri og praksis* er således sammenflettet i hele den pædagogiske og (fag)didaktiske fænomenverden og derfor også rammesættende for lærerens dømmekraft og selve læreruddannelsen.

Hvori den består og hvor brudfladerne, disharmonierne og konfliktpotentialer er, skal yderligere undersøges og afklares, men en ny tilgang til læreruddannelsen må bringe de forskellige akser (teori vs. praksis; empiri vs. teori; praksis vs. empiri) i spil.

Læreruddannelsen kan derfor ikke nøjes med kun at fokusere på transformationen mellem teori (uddannelsen) og praksis (skolen), men må udvikle nye uddannelses- og studieformater, hvor der på den ene side fokuseres tydeligt på teori, empiri og praksis som særskilte fænomener og på den anden side fokuseres på deres koblinger og transformationer. Det betyder, at uddannelsen og uddannelsesforløbet skal "lære" studerende at forstå flere forskellige sammenhænge:

- Hvad er didaktisk teori og fagteori og hvordan spiller de sammen med praksis? Teori-praksis problemet.
- Hvordan bliver teori til empiri og hvad kan empiri i forhold til teorien? Spørgsmålet om forskningstilknytningen til studiet.
- Hvad er pædagogisk praksis og hvordan kan teorien og empirien bidrage til en stærkere handlen i praksis?

## **Ad ii) Studieprogression - fra praksis til teori**

Et stærkere fokus på teori, empiri og praksis medfører også et opgør med to centrale uddannelseslogikker.

For det første logikken om, at praktik og praksistilknytning er de gennemgående elementer i uddannelsen. For det andet, at der skal være en 1:1 logik mellem det, der må være på

uddannelsen og det, som er i folkeskolen. Man kan ikke bedrive skolereformer med læreruddannelsen.

Vil man styrke læreruddannelsens vidensfundament er det væsentligt at fokusere på en tydelig og stærk praksistilknytning i starten af uddannelsen og et stærkt teoretisk element i slutningen af uddannelsen. I begyndelsen af studiet *mere praksis og mindre teori*, for at de studerende ret hurtigt får opbygget en stærkere fortrolighed med skolens praksis og dens udfordringer etc. I slutningen af studiet *mere teori og mindre praksis* for at sikre, at de studerende får en kritisk og reflektiv distance til skolens hverdag. Teorien skal skabe afstand til 1:1 logikken.

Som det er nu, er det meget uklart, hvornår teori er væsentlig og hvornår, det er praksis. Samtidig hermed er praksis regulativ og bestemmende for teori. Dvs. at praksis anses som det "gode", mens teorien ofte anses som et overflødig og besværligt element.

## Litteratur

**Baumert J., Tillmann K.-J.** (udg.) (2016): *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antworten auf die Kritiker*, ZfE, 19. Jahrgang, Sonderheft 31, 2016, Springer VS.

**Bellmann J.** (2011): Evidensbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? i *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*, udg. af J. Bellmann og Th. Mülle, VS Verlag: Wiesbaden: (s. 9-33)

**Bromme R., Prenzel M., Jäger M.**: Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung i J. Baumert og K.-J. Tillmann (udg.) (2016): *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antworten auf die Kritiker*, ZfE, 19. Jahrgang, Sonderheft 31, 2016, Springer VS: s. 129-147

**Biesta G.** (2011): Warum "What works" nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung, i *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*, udg. af J. Bellmann og Th. Mülle, VS Verlag: Wiesbaden: (s. 57-96).

**Heid H.** (2015): Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis, i ZfP Mai/Juni 2015, Beltz Juventa.

**Helmke A.** (2012): Unterrichtsqualität, Kallmeyer: Seelze-Velber.

**Luhmann N.** og Schorr K. E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, i *Zwischen Technologie und Selbstreferenz* af N. Luhmann og K.E. Schorr, Suhrkamp: Frankfurt a. M. (s.11-41)



**Meyer-Drawe K.** (1984): Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theori-Praxis-Problems in der Pädagogik, Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 60 (3), s. 249-259.

# Fremtidens læreruddannelse

## *Lærerutdanning i Noreg* Kristin Barstad

30. Januar 2017

## **Norge har 8 ulike lærerutdanningar; studietilbod både ved universitet og høgskolar:**

1. Barnehagelærerutdanning (BLU): 3årig Bachelor
2. Faglærerutdanning (FLU): 3årig Bachelor
3. Yrkesfaglærerutdanning(YFLU): 3årig Bachelor
4. Grunnskolelærerutdanning 1-7 (GLU): 4årig Bachelor
5. Grunnskolelærerutdanning 5-10 (GLU): 4årig Bachelor
6. Lektorutdanning 8 -13 (Lektor): 5årig Masterutdanning
7. Praktisk-pedagogisk utdanning - allmennfag (PPU-a) 1år (opptakskrav BA)
8. Praktisk-pedagogisk utdanning - yrkesfag (PPU-y) 1år (opptakskrav BA)



## Lærerutdanning i Noreg – tett sammenkobla med UH-strukturen i Noreg; eit kort historisk riss:

### Politisk styrt – stadige reformer

1975: Lærarskolar – lærarhøgskolar

1994: Første fusjonsbølge: 98 høgskolar => 26 høgskolar  
*Mange Høgskolar har ambisjonar => universitet*

2004-14: Andre fusjonsbølge: 8 => 4 UH-institusjonar

2010-17: Tredje fusjonsbølge: 18 => 6 UH-institusjonar

## «Opprykk» i perioden 2001 – 2010:

Høgskolen i Stavanger = Universitetet i Stavanger

Høgskolen i Agder = Universitetet i Agder

Høgskolen i Bodø = Universitetet i Nordland

Norges Landbrukshøgskole = Universitet for miljø og biovitenskap



Alle norske Universitet og Høgskolar  
(UH-institusjonar)  
under ei  
felles lov for universitet og høgskolar  
***UH-lova***

**NOU**

Norges offentlige utredninger 2008: 3

## Sett under ett

Ny struktur i høyere utdanning

### ***2008: Stjernø- utvalget:***

Foreslo sammenslåing  
til 8-10  
landsdelsuniversitet,  
større og sterkere  
fagmiljø





## Fusjonar, andre bølge:

- Universitetet i Tromsø og Høgskolen i Tromsø= **Universitetet i Tromsø, Norges Arktiske universitet**
- Høgskolen i Oslo + Høgskolen i Akershus= **Høgskolen i Oslo og Akershus**
- Høgskolen i Vestfold + Høgskolen i Buskerud = **Høgskolen i Buskerud og Vestfold**
- Universitet for miljø og biovitenskap + Norges Vetrinærhøgskole = **Norgens miljø og biovitenskapelige universitet**

## Fusjonar tredje bølge (siste?):

- Høgskolen i Bergen + H i Sogn og Fjordane + H Stord Haugesund= **Høgskolen på Vestlandet**
- Høgskolen i Hedmark og H Lillehammer= **Høgskolen i Innlandet**
- Universitetet i Tromsø + H i Finnmark + H i Narvik + H i Harstad = **Universitetet i Tromsø, Norges Arktiske universitet**
- NTNU + Hi Sør Trøndelag + H i Gjøvik + H i Ålesund = **Norges Teknisk Vitenskapelige universitet (NTNU)**
- Høgskolen i Buskerud og Vestfold + H i Telemark = **Høgskolen i Sørøst-Norge**
- Universitetet i Nordland + H i Nord-Trøndelag + H i Nesna = **Nord Universitet**



## Konsentrasjon for kvalitet

- Utdanning og forskning av høy kvalitet
- Robuste fagmiljøer
- God tilgang til utdanning og kompetanse over hele landet
- Regional utvikling
- Verdensledende fagmiljøer
- Effektiv ressursbruk

## Meld. St. 18

(2014–2015)

Melding til Stortinget

### Konsentrasjon for kvalitet

Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren



«En lærerutdanning av høy kvalitet er essensielt for å bevare og utvikle kunnskapssamfunnet»



«Regjeringen tar sikte på å omgjøre grunnskollærerutdanningene til integrerte femårige mastergradsutdanninger fra og med høsten 2017. Dette stiller høyere krav til institusjonene som skal tilby utdanningene.»

«For den nye lærerutdanningen er det et krav at minimum 50% av fagpersonalet må ha førstekompetanse»



# Ny GLU i 2017

- Grunnskolelærerutdanning 1-7 (4 år) =>  
**Grunnskolelærerutdanning 1-7 (5årig Masterutdanning)**
- Grunnskolelærerutdanning 5-10 (4 år) =>  
**Grunnskolelærerutdanning 5-10 (5årig Masterutdanning)**
- Praktisk-pedagogisk utdanning - allmennfag (PPU-a) 1år  
(opptakskrav BA => opptakskrav MA)

 KUNNSKAPSDEPARTEMENTET	
Strategi	
Lærerløftet På lag for kunnskapskolen	
	
Innledning: Regjeringens ambisjoner	8
Bakgrunn for en ny satsing på kunnskapskolen	14
Gode lærere	16
Hva er en god skole?	19
Hva er en god skoleeier?	21
<b>Kap 2</b> Faglig sterke lærere	22
2.1 Kompetansekrav for undervisning i grunnskolen	24
2.2 Unntaksordninger for skoleeier	25
2.3 Videreutdanning for lærere	26
2.4 Tiltak	27
<b>Kap 3</b> Læring og lagbygging i skolen	28
3.1 Statens rolle i kvalitetsutvikling i grunnsopplæringen	30
3.2 Utvikling av skoleeierrollen	31
3.3 Veilederkorps	31
3.4 Videreutdanning av skoleledere	32
3.5 Veiledning av nyutdannede lærere	32
3.6 Kollega- og teambasert videreutdanning	33
3.7 Rett og plikt til etter- og videreutdanning	33
3.8 Tiltak	34
<b>Kap 4</b> Karriereveier for lærere	36
4.1 Utprøving av modell for karriereveier	38
4.2 Tiltak	39
<b>Kap 5</b> En attraktiv lærerutdanning med høy kvalitet	40
5.1 Master som hovedmodell for lærerutdanningene	43
5.2 Forskningsbasert utdanning	44
5.3 Skjerpede opptakskrav til lærerutdanningene	44
5.4 Rekruttering til lærerutdanningene og læreryrket	45
5.5 Tiltak	46
Litteraturliste	18



### **Grunnskolelærer 1-7:**

- 110 dager praksis, hvorav 5 dager skal vektlegge overgangen mellom barnehage og skole – og skal være i barnehagen.
- 30 studiepoeng i norsk og 30 studiepoeng i matematikk er obligatorisk. 60 studiepoeng i minst ett undervisningsfag.
- Tre til fire undervisningsfag. Må være profesjonsrettede, inneholde fagdidaktikk og svare til fag i læreplanen for grunnskolen.
- Alle fagene skal ha vekt på grunnleggende opplæring i lesing, skriving og regning.

### **Grunnskolelærer 5-10:**

- 110 dager praksis, hvorav 5 dager skal vektlegge overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring – og kan legges til videregående skole.
- To til tre undervisningsfag. Må være profesjonsrettede, inneholde fagdidaktikk og svare til fag i læreplanen for grunnskolen.
- Minst 60 studiepoeng i to undervisningsfag. 30 studiepoeng i et tredje undervisningsfag, påbygning i et av de andre fagene eller skolerrelevant fag.

H

### **Grunnskolelærer 1-7:**

- Masterfordypning i begynneropplæring, et undervisningsfag eller i pedagogikk/spesialpedagogikk.
- Alle må ha 60 studiepoeng i faget Pedagogikk- og elevkunnskap (PEL).
- 15 studiepoeng om religion, livssyn og etikk skal inngå i PEL-faget.
- Vektlegging av IKT i alle fag.
- Lærerstudentene skal kunne ta deler av utdanningen i utlandet.

### **Grunnskolelærer 5-10:**

- Masterfordypning i et undervisningsfag eller i pedagogikk/spesialpedagogikk.
- Alle må ha 60 studiepoeng i faget pedagogikk- og elevkunnskap (PEL).
- 15 studiepoeng om religion, livssyn og etikk skal inngå i PEL-faget.
- Vektlegging av IKT i alle fag.
- Lærerstudentene skal kunne ta deler av utdanningen i utlandet.

H



# AKKREDITERINGSKRAV

## LOVVERK (Kunnskapsdepartementet)

UH-lov

Opplærings  
lov

## Forskrifter (Kunnskapsdepartementet og NOKUT)

Rammeplan

Tilsynsforskrift

## Retningsliner (NRLU)

GLU 1-7

GLU 5-10



# LOVVERK, Forskrifter og retningslinjer

UH-lov

Opplæringslov

Rammeplan

Tilsynsforskrift

Retningslinjer

## Studieplan HSN

GLU 1-7

GLU 5-10

## Emneplanar HSN

Norsk

Matematikk

Engelsk

Naturfag

PEL og Profesjonsretta ped

Samfunnsfag

KIRLE

Kunst og Handverk

Kroppøving

Bygneropplæring

Musikk, Utdanningsvalg, Mat og helse, Fremmedspråk

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-02-27>

### **Kapitteloversikt:**

[Kapittel 1. Generelle bestemmelser \(§§ 1-1 - 1-3\)](#)

[Kapittel 2. Sakkyndige \(§§ 2-1 - 2-6\)](#)

[Kapittel 3. Krav for akkreditering som høyskole \(§§ 3-1 - 3-6\)](#)

[Kapittel 4. Krav for akkreditering som vitenskapelig høyskole \(§§ 4-1 - 4-6\)](#)

[Kapittel 5. Krav for akkreditering som universitet \(§§ 5-1 - 5-6\)](#)

[Kapittel 6. Evaluering av institusjonenes system for kvalitetssikring av utdanningen \(§6-1\)](#)

[Kapittel 7. Akkreditering av studier \(§§ 7-1 - 7-5\)](#)

[Kapittel 8. Tilsyn med eksisterende virksomhet \(§§ 8-1 - 8-2\)](#)

[Kapittel 9. Sluttbestemmelser \(§9-1\)](#)

[Merknader til paragrafene](#)



### § 7-3. Fagmiljø tilknyttet studiet

**Minst 50 prosent av årsverkene knyttet til studiet skal utgjøres av tilsatte i hovedstilling** ved institusjonen. Av disse skal det være personer med minst førstestillingskompetanse i de sentrale delene av studiet. For de ulike sykluser gjelder i tillegg:

- a) For første syklus skal **minst 20 prosent** av det samlede fagmiljøet være ansatte med førstestillingskompetanse.
- b) For andre syklus skal **minst 10 prosent av det samlede fagmiljøet være professorer eller dosenter og ytterligere 40 prosent være ansatte med førstestillingskompetanse.**
- c) For tredje syklus fremgår kravene av forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning § 3-1 tredje ledd.

### § 7-3. Fagmiljø tilknyttet studiet (forts)

**Fagmiljøet skal drive aktiv forskning, faglig- og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid. For de ulike sykluser gjelder i tillegg:**

- a) For første syklus skal fagmiljøet ha dokumenterte resultater på et nivå som er tilfredsstillende for studiets innhold og nivå.
- b) **For andre syklus skal fagmiljøet ha dokumentere resultater på høyt nivå.**
- c) For tredje syklus skal fagmiljøet ha dokumenterte resultater på høyt internasjonalt nivå og med tilstrekkelig faglig bredde.

For studier med praksis skal fagmiljøet og eksterne praksisveiledere ha hensiktsmessig erfaring fra praksisfeltet.



## (NOKUT-) Spørsmål som er besvart for hvert fagmiljø:

1. Beskrivelse av fagmiljøets **samlede kompetanse** (både formell kompetanse og fagfelt)
2. Begrunnelse for hvordan fagmiljøets samlede kompetanse er **tilpasset studiet**
3. Begrunnelse for hvordan fagmiljøets sammensetning er **hensiktsmessig** for studiet
4. Beskrivelse av fagmiljøets evne til å **ivareta den forskning og det faglige og kunstneriske utviklingsarbeidet** som utføres
5. Begrunnelse for hvordan fagmiljøets sammensetning, størrelse og samlede kompetanse **er tilstrekkelig for å ivareta** den forskning og det faglige og/eller kunstneriske utviklingsarbeidet som utføres
6. Beskrivelse av hvilke **nasjonale og internasjonale samarbeid og nettverk** fagmiljøet deltar aktivt i
7. Begrunnelse for hvordan fagmiljøet **deltar aktivt** i nasjonale og internasjonale samarbeid og nettverk
8. Begrunnelse for hvorfor disse samarbeidene og nettverkene **er relevante** for studiet

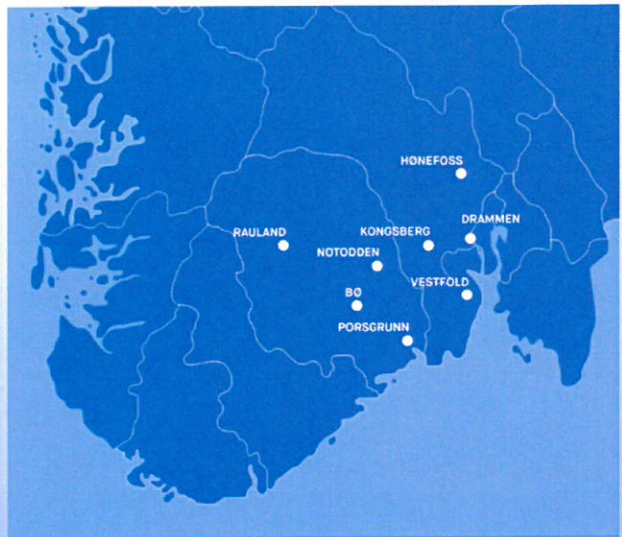
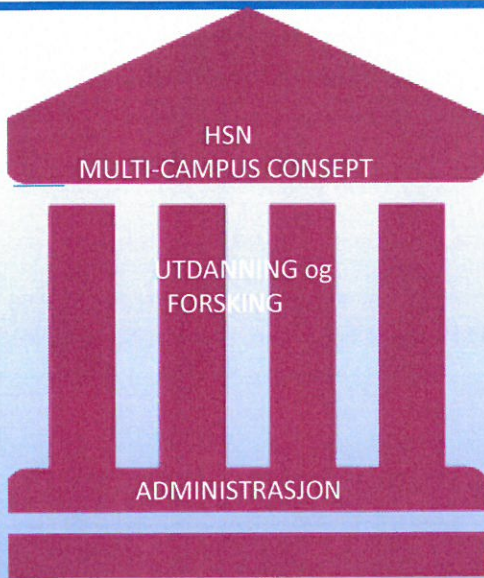
Høgskolen i Sørøst-Norge

## CV for ca 220 ansatte

- Utdanning
- Publikasjonsliste
- Relevant kompetanse
- Digital kompetanse
- Samla kompetanse
- Publikasjonar på nivå 2 siste 5 år
- Formell pedagogisk kompetanse
- Relevant eksternt praksiserfaring

Høgskolen i Sørøst-Norge





Kunnskapintensivt- Forskningsbasert

## Klart for mastergrad for lærere



Nå kan du søke femårig lærerutdanning på masternivå.

19.12.2016 12:04

Fra høsten 2017 tilbyr Høgskolen i Sørøst-Norge to nye, femårige masterprogram innen grunnskolelærerutdanning. Disse vil erstatte dagens fireårige utdanningsløp.

LEGG TIL SOM FAVORITT

Tekst: Knut J. Meland  
Foto: Tine Poppe

### Bakgrunn

Regjeringen besluttet gjennom strategien «Lærerløftet – på lag for kunnskapsskolen» (2014) å innføre 5-årige grunnskolelærerutdanninger som integrerte masterutdanninger.

Nye rammeplaner for grunnskolelærerutdanningene ble vedtatt i forskrifter sommeren 2016, og det er utarbeidet nye nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene.

Et prosjekt for etablering av nye femårige grunnskolelærerutdanninger ved HSN ble igangsatt våren 2016. Prosjektgruppa har blant annet utredet hvilke fag som bør inngå i de nye lærerutdanningene.



## STUDIETS FØRSTE TRE ÅR (syklus I):

- Porsgrunn – på campus
- Vestfold – på campus
- Drammen – på campus
- Notodden/Nett – nett og samlingsbasert

## STUDIETS NESTE TO ÅR (syklus II):

- Porsgrunn
  - Vestfold
  - Drammen
  - Notodden/Nett
- } – nett og samlingsbasert



**Modell GLU 1-7**

	Høst		Vår	
5. år	MA Fag	P	MA OPPGAVE	MA OPPGAVE
4. år	MA Fag VIT/MET	r	MA Fag	MA Fag
3. år	Fag 4/PP	k	Fag 4/PP	Fag 1/2/3
2. år	Fag 3	s	Fag 1	Fag 1/2/3
1. år	Fag 1	s	Fag 2	Fag 2

- Fag 1 blir liggende fast (man/tirs)
- Fag 2 er valgbart på alle campus, (tors/fre)
- Profesjonsretta pedagogikk (PP) kan velges i 5. semester
- Mulige masterfag i GLU 1-7 ved HSN er:
  1. Norsk
  2. Matematikk
  3. Kroppsøving
  4. Engelsk
  5. Kunst og handverk
  6. Naturfag
  7. Samfunnsfag
  8. Begynneropplæring
  9. Profesjonsretta pedagogikk
- Før studentene kan starte på det masterfag de ønsker (4. studieår) må de ha fullført og bestått 60 stp i det gjeldende faget

**Modell GLU 5-10**

	Høst		Vår	
5. år	MA Fag	P	MA OPPGAVE	MA OPPGAVE
4. år	MA Fag VIT/MET	r	MA Fag	MA Fag
3. år	Fag 3/PP	k	Fag 3/PP	Fag 1/ fag 2
2. år	Fag 1	s	Fag 1	Fag 2/ fag 1
1. år	Fag 1	s	Fag 2	Fag 2

- Fag 1 blir liggende fast (man/tirs)
- Fag 2 er valgbart på alle campus, (tor/fre)
- Profesjonsretta pedagogikk (PP) kan velges i 5. semester
- Mulige masterfag i GLU 5-10 ved HSN er:
  1. Norsk
  2. Matematikk
  3. Kroppsøving
  4. Engelsk
  5. Kunst og handverk
  6. Naturfag
  7. KRLE
  8. Samfunnsfag
  9. Profesjonsretta pedagogikk
- Før studentene kan starte på det masterfag de ønsker (4. studieår) må de ha fullført og bestått 60 stp i det gjeldende faget

## BREDDE I FAGTILBOD - MASTERFAG VED HSN

1. Norsk
2. Matematikk
3. Engelsk
4. Kroppsøving
5. KRLE
6. Samfunnsfag
7. Kunst og handverk
8. Naturfag
9. Begynneropplæring
10. Profesjonsretta pedagogikk



## SKOLEFAG VI IKKJE UTVIKLAR TIL MASTERNIVÅ

1. Musikk (30 – 60 stp)
2. Mat og helse (30 – 60 stp)
3. Fremmedspråk (30 – 60 stp)
4. Utdanningsvalg (30 – 60 stp)



### Målområde 3: HSN-profesjon

*Arbeid  
framover*

- HSN Profesjon skal videreutvikle og styrke samarbeidet mellom høgskolen og praksisfeltet. Ny, relevant og forskningsbasert kunnskap for profesjonen og profesjonsutdanningen skal utvikles gjennom samarbeidet.



## Delmål

1. Styrke forskningsbaserte pedagogiske metoder i profesjonsutdanningene ☐
  - Utvikle nye pedagogiske ressurser og læringsformer i utdanningene, inkludert pedagogisk bruk av IKT
2. Styrke praksis som læringsarena i studentenes utdanningsløp
  - Utvikle samarbeidsrelasjoner mellom student, praksislærer/veileder og høyskolelærer om studentaktiv forskning
  - Etablere nye former for samhandling mellom høyskolen og praksisarenaene
  - Økt integrasjon mellom fagstudier, profesjonsstudier, forskning, teori og praksis
  - Prøve ut nye praksisformer
3. Styrke profesjonsorientert og praksisrettet FoU i samarbeid med arbeidslivet
  - I samarbeid med arbeidslivet identifisere praksisnære, forskbare problemstillinger som kan resultere i forskningsprosjekter
  - Knytte forsknings- og utviklingsarbeid til praksissamarbeidet for å institusjonalisere forskningsbasert kunnskap i praksis

---

# LÆRERUDDANNELSE OG LÆRERFAGLIGHED: INKLUSION, DIFFERENTIERING OG FLERFAGLIGHED

## OPLÆGGETS INDHOLD

---

### **Inklusion og differentiering:**

- ▶ Fremtidigt fokus på kombination af fagdidaktisk og pædagogisk perspektiv.

### **Flerfagligt samarbejde:**

- ▶ Fremtidigt fokus på undervisningsudviklende teamsamarbejde om at skabe ny viden i overensstemmelse med praksisudfordringer.

### **Teori og praksis:**

- ▶ En fremtidig akademisering af læreruddannelsen med henblik på en øget professionalisering (siteret professionalisme i praksis).



# INKLUSION OG DIFFERENTIERING

---

Fund fra empirisk forskning: "Lærerfaglighed, inklusion og differentiering – pædagogiske lektionsstudier i praksis" af Lotte Hedegaard-Sørensen og Sine Penthin Grumløse.

To samtidige dagsordener politisk: Inklusion (trivsel) og optimering af elevers læring/PISA. Lærerfarligheden:

- ▶ I **selvforståelsen** er der opmærksomhed på at lægge vægten på inklusion, trivsel, pædagogik og almindelidaktik (pædagogik/almendidaktik) og på, at det må indgå i fagdidaktikken.
- ▶ I **praksis** fylder fagdidaktikken – undervisning i fag – og det pædagogiske, trivslen og inklusionen træder i baggrunden.

# INTERVIEWUDDRAG

---

"Jeg tænker, at det bestemt ikke er det samme (inklusion og differentiering). Det hænger sammen med, at det er svært nok at differentiere i sig selv, hvis man bare tager udgangspunkt i en almindelig elevgruppe. Jeg ville nærmere adskille det. Nu er der kommet sådan en gruppe 'inklusionselever', som får det mærkat, fordi de står lidt **udenfor** differentieringen. Jeg tænker, at differentiering hænger sammen med den almindelige undervisnings opgave."

Undervisning i fag og inklusion adskilles – pædagogikken i lærerfagligheden glider lærerne af hænde.

## FUND I OBSERVATIONER

---

Lærerne fokuserer på at undervise i fag og forholder sig først og fremmest til 'hele klassen' og 'de fleste børn' og nogle børn mister de af syne.

Et observationseksempel: "Den lykkelige barndom i det moderne gennembrud".

En forbilledlig undervisning, der samtidig skaber problemer for et barn – og fører til manglende deltagelse.

## INKLUSION OG FAG - LÆRERUDDANNELSEN

---

Hvordan kommer didaktik, pædagogik, inklusion og differentiering til at indgå med stor vægt i linjefagsundervisningen?



# FLERFAGLIGT SAMARBEJDE

---

Lærerfagligheden retter sig mod undervisning i fag - måske indlysende.

Skal lærerfagligheden udvikles eller skal lærere tilegne sig kompetencer til at indgå i flerfagligt samarbejde med fagpersoner, der har blik for 'det pædagogiske', 'det specialpædagogiske' og det 'inklusionspædagogiske'?

# FLERFAGLIGHED OG UNDERVISNINGSDUDVIKLING

---

Pædagogiske lektionsstudier og teamsamarbejde:

Kompetencen til i fællesskab at planlægge, udføre (observere) og evaluere/analysere undervisning med henblik på løbende undervisningsudvikling.

Systematisk (med specifikke metoder) flerfagligt samarbejde (co-teaching):

- ▶ Hvor flere forskellige faggrupper sammen forholder sig til planlægning, udførelse og evaluering
- ▶ Hvor flere forskellige faggrupper sammen – i et undervisningsudviklende samarbejde – udvikler ny viden om undervisningen i relation til børnenes deltagelse.

# TEAMSAMARBEJDE I LÆRERUDDANNELSEN

---

Hvordan kan studerende på læreruddannelsen tilegne sig kompetencen til at samarbejde og analyse og udvikling af undervisningen?

## TEORI OG PRAKSIS

---

### Lærerfaglighed i praksis:

- ▶ Situeret professionalismisme (Hedegaard-Sørensen), 'didactic reasoning' (Biesta), professionel dømmekraft (Qvortrup) og professionsdannelse (Geert Hamershøj).
- ▶ Teori omsætter sig ikke i praksis og samtidig indgår uddannelse og teori med stor vægt i professionskompetencen.

### Akademisering og praksis:

- ▶ Ikke en modsætning: Fra ideologisk og teoretisk fokusering til systematisk arbejde med analyse af empiri (fra praksis) – sprogliggørelse og udvikling derfra.
- ▶ Forskning og professionsuddannelse – nærvær til praksis er større, når vi observerer og dokumenterer praksis end når vi arbejder i praksis eller taler om praksis (i undervisningen).





En videnskabsmand er en mand, der ved noget om noget, som resten af verden er uvidende om, og er uvidende om det, som hele verden ved.

ALBERT EINSTEIN



## Fund og funderinger over udfordringer i læreres møde med skoleklassen og elev-til-elev socialitet med særligt fokus på når socialitet udvikler mobning.

- Notat udarbejdet på baggrund af oplæg holdt i 'Taskforcegruppen' for evaluering af læreruddannelserne '21.04.2017 i København v/ Helle Rabøl Hansen. Ekstern lektor. Århus Universitet. DPU. Skole- og mobbeforsker.

### Det empiriske grundlag for oplæg/notat

- 1) "Lærerliv og elevmobning" af Helle Rabøl Hansen. Ph.d. afhandling 2011. (Hansen 2011).
- 2) Deltagelse i 'Fællesskabslærere'. En tænketank af lærere, forskere og organisationsfolk. 2011-2013.
- 3) Undervisning af lærere på kurser, efteruddannelser, sommeruniversiteter. Gæsteforelæser på læreruddannelser. 2000-2017.
- 4) Bisidder i 5 forskellige enkeltsager om mobning/skolevrede – der er blevet høj-konfliktuelle. 2012-2015.

### Hvilke behov, udfordringer og 'dobbelts binds' er jeg stødt på i lærerprofessionen?

- 1) Usikkerhed hos især yngre lærere på at træde ind i det kollektive subjekt (elevgruppen).
- 2) Usikkerheden ser ud til at øges kraftigt, når der intervenseres konkret i a) elevkonflikter, b) undervisningsmodstand, c) uro og d) mobning i skoleklassen.
- 3) Viden om mobning synes ofte arbitrær tilegnet og er fortsat mestendels informeret af ensidige individualistiske eller personpsykologiske tilgange (monokausale forståelser, der knyttes til personegenskaber hos enkeltelever. Denne forståelse kaldes for 'førsteparadigme' indenfor mobbeforskning i Danmark).

### Hvilken viden (og diskurser) er eller har været til rådighed for lærere om skolemobning?

Første paradigmeforståelser af mobning har præget litteraturen/debatten og folkelige diskurser indtil ca. år 2008-2010. Herefter har der været adgange til ny forskningsviden om mobning (kaldet 'anden paradigme') Anden paradigme forstår mobning som en social dynamik hvis kontekst er skoleklasse miljøet. Trods en vis efterspørgsel på den nye sociokulturelle viden om mobning, synes første paradigme retorik, sprog og forklaringer dog fortsat at være dominerende i praksis på en del skoler. Det resulterer i enten konfliktoptrappende sager, afvisning af børns klager eller en lav succesrate ved interventioner.

Eksempler og nedslag fra første paradigmelitteraturen henover tre årtier, der forklarer mobning som et fænomen der skyldes andethed, en særlig fremtoning eller en "aggressiv natur":

*"...betegnelse for visse elevers systematiske drillerier, plagerier og forfølgelse af andre elever. ...nogle elever, som eventuelt er lidt aparte eller blot mindre, skal kanøfles...."* (Pædagogikkens hvem, hvad, hvor 1978).



*"De fremmedsprogede, de tykke og de rødhårede er eksempler på børn, der har risiko for at blive mobbet"* (Mobbedreng 1999).

*"...der skal findes nogen i klassen, som har den baggrund og den aggressive natur, som kendetegner en mobber...."* (Eksempel fra adskillige lokale handleplaner mod mobning fra stikprøvegoogle research fra 2006. Sætningen er direkte citat fra udbredt mobbelitteratur ved årtusindeskiftet (Hansen 2011).

### 'Vidensstøj'

Dele af UC'ernes og DPU's faglige miljøer indenfor inklusions- og eksklusionsfeltet har uintederet bidraget til, at mobning endnu ikke forstås (blandt nogle nyuddannede lærere/pædagoger og UC undervisere) som et fænomen, der kan erkendes og beskrives ontologisk.

Det er bl.a. sket i udvikling af følgende logik-argumentoriske kæde:

- 1) Først fremskrives in- og eksklusioner som almene vilkår i sociale enheder.
- 2) Dernæst underbygges almenpointen ved at forklare in- og eksklusions processer som dialektisk betingede.
- 3) Og herefter forklares mobning som eksklusion og altså som et levevilkår, der ikke kan ændres på.

Denne klassiske opbygning af et argument (påstand, belæg og konklusion) resulterer i, at mobning som ekstrem eksklusion ikke iagttages.

### Konsekvenser af manglende viden og manglende strategier, når lærere møder modstand, konflikter og mobning

- 1) Nogle lærere slides og "magtes ud" af udfordringer i elevgruppen. (Hansen 2011).
- 2) Der skabes grobund for, at lærere i sult efter anerkendelse selv skaber betingelser for sult efter anerkendelse i elevgruppen. Der opstår således "Dobbelt anerkendelsessult" (Hansen 2011).
- 3) Der skabes betingelser for negative (og kontraproduktive) forståelser af elever ("Børn i dag forstår ikke fællesskabet")..og forældre ("Curlingforældre")...og af opgaven ("Hjemmet opdrager – skolen danner").
- 4) Mobning fortsætter uden interventioner.

### Forslag og anbefalinger til læreruddannelserne på baggrund af ovenstående vurderinger

- 1) At der udvikles didaktisk-pædagogisk faglighed, der retter sig mod undervisningsmodstand, oplevelser af meningsløshed (som truer læring) og manglende tilhørsforhold til skolen (som kan udvikle fællesskabende negative praksisser som mobning).
- 2) At lærerstuderendes viden om skoleklassens socialpsykologi og elevgruppen som kollektiv subjekt øges væsentligt.
- 3) At en af praktikperioderne "øremærkes" til en opgave i social observation/analyse af skoleklassens dynamikker.
- 4) At der gives adgang til undervisning i sociokulturel viden om mobning.

Interne situation	
Stærke sider (Strengths)	Svage sider (Weaknesses)
<p><b>Generelt LU:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integreret læreruddannelse hvor faglighed, fagdidaktik og profession er tæt integreret</li> <li>• Deregulering: Uddannelsen er reguleret via bekendtgørelse under den generelle lov om professionsbacheloruddannelser.</li> <li>• Mulighed for at tone uddannelsen lokalt</li> <li>• LU13 kræver omfattende samarbejde på nationalt niveau (fællesdel af studieordning) → hæver kvaliteten og sikrer fagligheden i alle fagområder</li> </ul> <p><b>Professionsrettethed:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stærkt fokus på professionsfaglighed (undervisningskompetence)</li> <li>• Kompetencemålstyring understøtter det professionsrettede</li> <li>• Praksissamarbejde og tæt kobling til professionen</li> <li>• Styrket undersøgelseskompetence i praktik og kompetencemålsprøve i praktik</li> <li>• BA-projekt på 10-20 ECTS, krav om empiri og kobling til profession</li> </ul> <p><b>Fleksibilitet og tilrettelæggelse:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modulisering øger mulighed for samspil med andre uddannelser i ind- og udland</li> <li>• Modulisering øger mulighed for målrettet merit</li> <li>• Decentralisering giver øget mulighed for lokal tilrettelæggelse, der understøtter lokale/regionale behov</li> <li>• Større mulighed for lokal profilering med bl.a. specialiseringsmoduler</li> <li>• Modulgodkendelser sikrer løbende feedback til studerende undervejs i uddannelsesforløbet</li> </ul> <p><b>Videnbasering af uddannelsen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forskningsbaseret, FoU-midler til</li> </ul>	<p><b>Generelt:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uddannelsen kræver et stort studentervolumen for at udbyde alle fag</li> </ul> <p><b>Økonomi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modulafslutninger og kompetencemålsprøver er tidskrævende og ressourcetungt</li> <li>• Modulisering fordyrer uddannelsen administrativt – flytter ressourcer fra undervisning og vejledning til udprøvning og godkendelse</li> </ul> <p><b>Udprøvning:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Det er uhensigtsmæssigt med tre kompetencemålsprøver i praktik (ressourcerne kan bruges bedre til en større samlet prøve)</li> </ul> <p><b>Tilrettelæggelse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modulisering udfordrer progression og sammenhæng i uddannelsen, både mellem fag og mellem fagets dele</li> </ul> <p><b>Kompetencemål, færdigheds- og vidensmål:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetencemål bør revideres og reduceres for at sikre aktualitet og tæt kobling til profession</li> <li>• Det er en svaghed at uddannelsen ikke kan formulere selvstændige kompetencemål der understøtter en løbende udvikling i professionen</li> <li>• Der er pt for mange færdigheds- og vidensmål</li> </ul> <p><b>Faglighed:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indholdet fra videnskabsfeltet pædagogik er næsten helt fraværende, kalder på revision af videns- og færdighedsmål</li> <li>• Det stærke fokus på undervisningskompetence udfordrer</li> </ul>



<p>professionshøjskolerne giver mulighed for mere professionsrettet og anvendelsesorienteret forskning</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Styrkelse af studerendes undersøgelseskompetence</li> </ul> <p><b>Adgangskrav:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skærpede adgangskrav herunder optagelsessamtaler → dygtigere og mere motiverede studerende</li> </ul> <p><b>Udprøvning:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fælles nationale standarder for prøver</li> <li>• Nye kompetencemålstyrede prøver og prøveformer</li> </ul> <p><b>Fag:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inkluderende læringsfællesskaber (specialpæd.) og undervisning af tosprogede obligatorisk for alle studerende</li> <li>• Lærerens Grundfaglighed: En ny samlet måde at forstå almene lærerkompetencer på</li> <li>• Tre undervisningsfag som normalen (understøtter skolereformens krav om, at lærere skal have undervisningskompetence i de fag, de underviser i)</li> <li>• Aldersopdeling af dansk, mat, eng, idræt – styrkede fagdidaktiske kompetencer i forhold til elevgruppe og udviklingstrin</li> </ul>	<p>fagfaglighed og kalder på revision af videns- og færdighedsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Specialpædagogik og dansk som andetsprog som undervisningsfag er bortfaldet</li> <li>• Skriftlighed i sprogfag og matematik er svækket (ikke eksplicit krav om udprøvning i skriftligkompetence og kun en fælles karakter fagene)</li> <li>• Manglende eksplicitte krav til de studerendes egne retoriske kompetencer</li> </ul> <p><b>Adgangskrav:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• I hovedparten af undervisningsfagene er adgangskravene slækket fra gymnasialt –B niveau med karakteren 7 i LU 07 til 02 i LU13, dog skærpede adgangskrav optagelse på til uddannelsen</li> </ul>
--	--

**Eksterne situation**

Muligheder (Opportunities)	Trusler (Threats)
<p><b>Generelt:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uddannelsen er reguleret via bekendtgørelse under den generelle lov om professionsbacheloruddannelser → øget fleksibilitet for PH. Fx mulighed for større lokale variationer og nye måder at tænke fag og fagsamarbejde på</li> <li>• Mulighed for udformning af lokale videns- og færdighedsmål til moduler → endnu ikke fuldt udnyttet</li> </ul>	<p><b>Generelt:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lærerprofessionens omdømme og status</li> <li>• Opgør med integreret uddannelse under inspiration fra udlandet: Adskillelse af fagfaglig og fagdidaktisk uddannelse</li> <li>• Stoftrængsel i læreruddannelsen pga mange forskellige politiske dagsordener</li> <li>• Reformhastighed – nye reformer inden effekten af tidligere reform kendes</li> <li>• Politisk utålmodighed/LU bruges som</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• ECTS-rammer giver mulighed for at udvikle nye tværgående moduler og for lokale prioriteringer.</li> </ul> <p><b>Læreruddannelsen mere dagsordensættende:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Læreruddannelsen som videnskabende og videnspredende autoritet inden for skole, trivsel og læring, bl.a i forhold til Fou-viden og eksperimenter på uddannelsen med nye undervisnings- og læringsformer</li> <li>• Mere anvendelsesorienteret forskning i fagdidaktik og professionsrettede behov</li> <li>• Stærkt praksissamarbejde på forskningsbaseret grundlag</li> <li>• Større samarbejde med universiteter og andre uddannelsesinstitutioner</li> <li>• Internationalisering</li> </ul> <p><b>Samarbejde med professionen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Udvikling af nye måder at arbejde med praksisnærhed i fag – flere lærere ind i uddannelsen, flere læreruddannere ud i skolen</li> <li>• Nye måder at afvikle praktik og kompetencemålsprøver i praktik på (praktik med fokus på den studerende ageren i en undervisningssituation)</li> <li>• Tæt samarbejde med aftagere om pædagogisk udvikling, digitalisering...</li> </ul> <p><b>Udprøvning:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Den nationale fællesdel af studieordningen for prøver giver sektoren mulighed for at tænke i helt nye prøveformer – her ligger en stor og vigtig udviklingsopgave, som vi kun lige har taget hul på</li> </ul> <p><b>Specialisering og tilrettelæggelse:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mulighed for nye specialiseringer og profilerer</li> <li>• Større decentralisering giver mulighed for nye/andre måder for tilrettelæggelse af LU</li> <li>• Nytækning af tværprofessionelt samarbejde</li> <li>• Øget tværfagligt samarbejde</li> <li>• Ekstra curriculære tiltag – mulighed for</li> </ul>	<p>signal-politik</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Traditionel forståelse af undervisning og læring</li> </ul> <p><b>Økonomi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Den økonomiske ramme for at drive læreruddannelse</li> <li>• Stram økonomi udfordrer visionerne og undervisningskvaliteten</li> </ul> <p><b>Volumen og aftagerbehov:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uddannelsesloft får konsekvenser for fremtidig uddannelse af lærere (målgruppe med stærke kompetencer er forhindret i at tage uddannelsen trods lærermangel)</li> <li>• Fald i søgetal (er stabiliseret pt.)</li> </ul> <p><b>Skolens renommé:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skolens situation/det politiske landskab omkring skolen/den offentlige debat omkring skolen</li> </ul> <p><b>Vidensbaserings:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Behov for styrkelse af anvendelsesorienterede forskningsmiljøer omkring folkeskolens fag – PH har (for) få forskningsmidler – forskning tæt på LU</li> <li>• Fagbeskrivelser bør løbende opdateres, så der ikke uddannes til fortiden, men til fremtiden (behov for løbende revision af kompetence-, videns- og færdighedsmål, der ikke er låst af en bekendtgørelse)</li> </ul>
---	--



yderligere fordybelse i både monofaglige og tværfaglige tiltag	
--	--

**Kriterier for udfyldelse af SWOT:** Styrker og svagheder, trusler og muligheder i denne SWOT er set i forhold til dét, der var de politiske intentioner med LU13 samt de anbefalinger, der kom fra følgegruppen vedr ny læreruddannelse. Følgegruppens anbefalinger var baseret på evaluering af LU07.

**Proces:** 1.udkast til SWOT er udarbejdet af LLN i januar og præsenteret på Task Force møde umiddelbart derefter. På baggrund af feedback fra dels Task forcen, dels eksterne interessenter inviteret til mødet, er SWOT blevet justeret af LLN på møde d. 2.marts 2017.

**På vegne af LLN – marts 2017:**

**Lis Madsen, Formand og Stina Møllenbach, Næstformand.**

## REFERAT

# Workshop med repræsentanter fra læreruddannelsen

Deltagere: Hver professionshøjskole har udpeget to repræsentanter for undervisere, praktikvejledere mm. samt én uddannelsesleder eller studieleder på læreruddannelsen. Herudover har LNN udpeget samlet syv faggruppeformænd eller tilsvarende: Lotte Hofer Skinnebach, Jørgen Bærenholdt, Peter Hougaard Madsen, Søren Eefsen, Signe Nielsen, Kirsten Bech Feddersen, Max Ibsen, Bolette Kremmer Hansen, Jesper Boding, Jon Gade, Lars Breinholt Søndergaard, Rune Riberholt, Gitte Krag, Thorkild Rams, Nicolai Andersen, Jørgen Christiansen, Hans Tauman, Lars Myhre Hansen, Annegrete Andersen, Annette Aagaard Andersen, Lars Kettel, Nicolai Munksby, Gitte Gorm Larsen, Britta Riishede, Per Munch, Bent Lindhart.

### Referat

Elsebeth Jensen bød velkommen og orienterede om task forcens arbejde frem til nu. Efter en præsentationsrunde introducerede hun til dagens første opgave.

### Opgave 1

Opgave 1.

Notér med udgangspunkt i viden og erfaringer:

- Tre styrker ved den nuværende læreruddannelse, som den udbydes i dag
- Tre svagheder ved den nuværende læreruddannelse, som den udbydes i dag

Skriv en pointe pr. note og sæt den på tavlen.

### Opgave 1. Resultater:

Styrker:

- Styrke i specialiseringsmodulerne. Her er der et potentiale.
- Praksissamarbejde og kompetencemålstyringen har nogle klare styrker.
- Positivt at praktikken har en fælles prøve.
- Styrket videngrundlag gennem nationale faggrupper.
- Alle skal have specialpædagogik
- Specialiseringsmoduler
- Flexibilitet og potentiale i specialiseringsmoduler store/små steder
- Det didaktiske er styrket i undervisningsfagene
- Kompetencemålstyring, det ligner folkeskolen + større retssikkerhed for de studerende med synlige mål.
- Praksissamarbejde
- Mere praksis- og professionsrettet, praksissamarbejde, KMP-praktik
- Øget praksistilknytning, fx i undervisningsfag og i LG-modulerne



- Læreruddannelsen: De studerendes valgmuligheder er øget, uddannelsen er ikke så reguleret, praksissamarbejde
- Modulisering: meritering, opfølgning på studieaktivitet, kvalitativ vurdering
- Praktik: Tre moduler som afsluttes med prøve

**Svagheder:**

- Læreruddannelsen: de studerendes valgmuligheder, manglende faglighed
- Modulisering: Organisering, kontinuitet, fragmentering, kvantitativ vurdering
- Praktik: Prøver er dyre, indholdet i praktik, vurdering af fagfaglighed, manglende progression
- Målbeskrivelser inden for PL er for overlappende og uklart afgrænsede
- Sammenhæng mellem pædagogik og fag (inkl. bacheloropgave)
- Implementering af modulstørrelse er efned til at begrænse udsigten til opøvelse af kritisk, selvstændig refleksion
- Kompetencemålsstyring: upræcise målbeskrivelser+for mange mål i forhold til undervisningsindhold (ECTS)
- Prøveeftersyn vedr. alle prøver
- Det relationelle mellem underviser og studerende
- Manglende progression pga. modul-opdeling
- Uddannelsens og fagets helhed
- Behov for revision af uddannelsens kompetencemål

**Drøftelse:**

Udmøntningen af modulstrukturen fører til nedenstående svagheder:

- Svagheder: Modulstrukturenoster noget i forhold til progression. Det har betydning for den faglighed, vi gerne ville optimere. Fagligheden følger ikke med.
- Svaghed er det relationelle. Mellem undervisere og studerende er der en anden relation, fordi man har de studerende i en kort periode. Der er et værditab, som også får betydning for fagligheden.
- Svaghed – behov for prøveeftersyn. Omsætning, tolkning og administrative udgifter til prøverne er store udfordringer. Men det er muligt at gøre noget ved det.
- I dereguleringens hellige navn skal man søge ikke at lave administrative benspænd. Er niveauet og kravene til læreruddannelsen de samme alle steder – eller kommer man til at lave kvalitetsforskelle?
- Udfordringerne om progression og sammenhæng er gennemgående.
- Kompetencemålsbeskrivelserne er meget fyldige.

**Opsamling på gruppearbejde 2.**

**Opgave 2.**

Notér med henblik på fremtidens læreruddannelse:

- Hvilke tre ting er der mest behov for at lave om i læreruddannelsen, som den udbydes i dag?

- Hvilke tre ting er der mest behov for at fastholde i læreruddannelsen, som den udbydes i dag?

Skriv en pointe pr. note og sæt den på tavlen.

### **Opgave 2. Resultater.**

Hvad skal vi fastholde?

- Praksis og professionsrettethed
- Mrk. ECTS-point
- Nationale faggrupper
- Praksissamarbejde
- Mulighed for mindre regulering
- Kompetencemål/praksisrettethed
- Mulighederne for lokal toning af uddannelsen
- Bachelorprojekt på 20 ECTS

Hvad skal vi ændre?

- Behov for at skabe større sammenhæng og progression på uddannelserne
- Behov for en kvalitetssikring af praktikken fx uddannelse af praktikvejledere på praktikskolerne
- Behov for at sikre at der uddannes specialister indenfor områderne specialpædagogik og undervisning af tosprogede
- Prøver. Sammenhæng mellem moduler og prøve
- Manglende progression
- Stoftrængsel
- Lokal fleksibilitet
- Behov for at genformulere modulbeskrivelserne
- Mere helhedstækning, mindre helhed-del
- Digitalisering – og møde alle behov fra praksisfeltet
- Eftersyn af kompetencemålsprøver
- Behov for at styrke det relationelle og progressionen i LU.

Drøftelse af hvad vi ønsker at fastholde i læreruddannelsen:

- Fastholdelse af de nationale faggrupper. Uenighed om binde os på de nationale moduler.
- Fastholde mulighed for regulering samt at uddannelsen ikke er reguleret så tæt.
- Praksisrettetheden og det at arbejde med kompetencemål.
- Muligheder for at tone uddannelsen lokalt er der grund til at bevare
- Bachelorprojekt på 20 ECTS er vigtigt at fastholde. Vi kan stadig arbejde med at få det til at fungere bedst muligt. Vigtigt at vores bachelorprojekt ikke er mindre end de andre professionsuddannelser.
- Praksissamarbejde. Praksissamarbejdet fastholdes, og det kan yderligere øges og forbedres.
- Fastholde de nationale faggrupper
- Vigtigt at fastholde, at fagene er forskellige. Fastholde den faglige toning.

Drøftelse af hvad vi ønsker at ændre i læreruddannelse:

- Stoftrængslen er blevet meget høj – det er et internt anliggende. Antallet af færdigheds- og vidensmål er højt, og de kan smelte mere



sammen. Færdigheds- og vidensmål behøver ikke kobles så stærkt til hinanden.

- Den frihedsgrad man måske tidligere tog sig i fagene er ved at forsvinde i fagene. En problematik, som kunne skabe nogle frihedsgrader i forhold til at etablere kreative ting i forhold til de studerende.
- Behov for at ændre del-helhed og tage udgangspunkt i helheden frem for fragmenterne
- Behov for lokal fleksibilitet i forhold til at fastlægge det enkelte moduls størrelse, tilrettelægge helhedssammenhængen i et fagområde mv.
- Manglende progression – oplever en afvisning af at drøfte progression, monofaglige specialiseringsmoduler etc.
- Forholde sig mere aktivt til, hvad det betyder at det er blevet en kompetencemålsstyret uddannelse. Behov for at revidere kompetencemålene – der er overlap mange steder samt behov for at skabe progression i uddannelserne.
- Styrke kompetencemålsprøven. Sætte sig ind i og se på, hvordan kan vi få prøverne tydeligere beskrevet, så det er lettere at gennemskue og lettere at administrere. Prøver har store økonomiske omkostninger. Modulafslutninger – det er muligt at lave evaluering/modulafslutninger af en flerhed af moduler.
- Behov for at styrke det relationelle og progressionen i læreruddannelsen. Det relationelle mellemundervisere og studerende har svære kår – og det har en stor betydning for læring. Det kan måske ikke løftes nationalt, men måske kan der laves nogle modeller. Fx arbejde med moduler på 15 ECTS, så ville man få det i højere grad.
- Behov for at kvalitetssikre praktikken. Krav om praktikvejledere, krav at de undervisere de studerende har i praktikken har en praktikvejlederuddannelse. Der er stadig udfordringer i forhold til teori-praksis, men der er sket nogle ændringer i en positiv retning.
- Specialister/ressourcepersoner uddanner vi ikke mere. Der er derfor et efteruddannelsesbehov i kommunerne for at uddanne specialister.
- Styrke digitalisering. De behov, som folkeskolerne giver udtryk for, skal vi være bedre til at fange i vores specialiseringsmoduler. Vi skal fange alle behov fra praksis. Forpligtet på at have fokus på behov for fremtidens kompetencebehov. Vigtigt at inddrage aftagerne.
- Bør man have mødepligt – deltagelsespligt i undervisningen?
- Hvilke fordele har vi faktisk fået med til modulopbygningen i forhold til at forbedre undervisningen? Usikker på om fleksibilitetsfordele har udmøntet sig – eller blot ført til forvirring.
- Meget ledelse, akkreditering, mistillid – holder øjer med studerende, undervisere, ledelseslag – det er noget vi skaber selv. Vi går og holder øje med det hele. Studieadministrationen er fordoblet i ft. for 10 år siden. Uddannelsen er ikke blevet lettere at administrere.
- Der er forskel på små og store udbudssteder.

Generelt blev der udtrykt, at det er uigennemskuelighed i forhold til beslutningerne i læreruddannelsen. Det ville være dejligt, hvis det blev meget mere transparent, hvad der er besluttet i hvilke regi. LNN vil rundsende notatet om de fælles UC-beslutninger.

REFERAT

**Møde med Lærerstuderendes Landskreds om  
Taskforce for læreruddannelsen**

Ledelsesekretariatet

5. maj 2017  
Referat d. 05.05.17\_møde  
med LL\_workshop vedr  
SWOT

5. maj 2017

<b>Til stede:</b>	Jenny Marie, Rikke Holm Metropol Solsikken, Ditte Lundby Jensen, Anna Hjortkjær, Michael Sekretariatsleder, Nicolai Landstrøm, Tove Hvid Persson, Signe Nielsen og Lotte Andersen
<b>Afbud:</b>	
<b>Mødeleder:</b>	
<b>Referent:</b>	Lotte Andersen
<b>Dagsorden</b>	<b>Referat</b>
1. Velkomst v. Tove	
2. Introduktion til tasken v. Tove	LL's bestyrelse har været i dialog med de lokale klubber vedr. alle spørgsmål. De synspunkter som bliver fremlagt på mødet et udtryk for de tilbagemeldinger som LL's bestyrelse har modtaget fra alle uddannelsessteders lokale klubber. LL' vil forsøge at samle disse tilbagemeldinger til et notat, som sendes til tasken.
3. Workshopdrøftelse: Med udgangspunkt i viden og erfaringer fra den nuværende læreruddannelse – kan I pege på styrker og tre svagheder ved den nuværende læreruddannelse.	<p><b>Styrker:</b></p> <p><b>Åbenhed og diversitet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Positivt med 24 timers åbent på uddannelsesstederne, der hvor der er det.</li> <li>• Læreruddannelsen er rummelig, med diversitet og mangfoldighed i optaget.</li> <li>• De studerende er glade for optagelsessamtalen. Og der er et ønske om, at der indføres optagelsessamtaler for alle, der optages på uddannelsen.</li> <li>• De små uddannelser er de glade for at være små, og det opfattes som en stor styrke, da kommunikation på tværs af årgange bliver nemmere. Relation til undervisere med små hold bliver bedre.</li> <li>• Godt samarbejde med ledelsen – De studerende oplever at kunne komme i dialog, og at der er plads til enkeltsager. De studerende oplever, at der er en åbenhed, og føler at deres mening bliver efterspurgt.</li> </ul> <p><b>Praksisnær undervisning og fokus på didaktik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Holdundervisning – modsat forelæsning giver en god læring og gode relationer.</li> <li>• De mange specialiseringsmoduler er de studerende meget glade for.</li> <li>• Det er en styrke, at der fokus på didaktik.</li> <li>• Det er en styrke når underviserne har praktisk erfaring.</li> </ul>



---

**Dagsorden**

**Referat**

---

- Glad for de opdelte pædagogiske moduler og for moduler, der har aldersspecialisering. Det er en styrke at det pædagogiske er med på alle år, så det tages med videre hele vejen gennem uddannelsen.
- Samarbejde med universiteter - når forskningsprojekter åbnes op for deltagelse fra studerende.

**Overgangen mellem teori og praksis via praktik**

- Samarbejde med praktiksteder - de studerende oplever at blive mødt med stor tillid på praktikstederne.
- Et tæt samarbejde med praktikstedet skaber en god overgang mellem teori og praksis.

**Svagheder:**

**Undervisningsmængden og underviserne**

- Det opleves, at underviserne ikke har nok praksiserfaring, og der mangler kobling mellem teori og praksis.
- Der er for få undervisningstimer
- Studieaktivitetsmodellen er en svaghed, da det er virker som en spareøvelse.

**Modulstrukturen**

- De studerende oplever, at der er for mange afleveringer. Det skaber pressede studerende. Arbejdet sammenpresses på grund af modulstrukturen.
- Lærerskifte mellem modulerne betyder, at der nogle gange mangler sammenhæng mellem moduler, der ligger inden for samme fagområde.

**Omdømme**

- Professionen mangler sammenhængskraft og den bliver ikke åbnet op for den studerende.
- Uddannelsen har et dårligt ry - også for dem som går der. Man oplever tit at skulle forsvare sit valg om at ville være lærer. "Hvorfor har du valgt at blive lærer, når du er så dygtig?"

**For lidt praktik**

- I den nye uddannelse er der for lidt praktik. Der er ikke penge til praksistilknytning og praksistilknytning på anden vis bliver mindre og mindre.
- Den manglende praktik er problematisk, fordi det er der man lærer at være lærer. Det giver rum til direkte refleksion. Det er noget andet end lektier – man er nødt til at forholde sig og reflektere. Det er der, hvor de studerende gerne vil være.

**Kompetencemål samt tilrettelæggelsen af praktik**

- Der er for meget fokus på kompetencemål. Det afholder den studerende fra at fordybe sig.
-

---

**Dagsorden**

**Referat**

- Kriterierne for kvalitetskrav til praktik er ikke konkrete nok og virker ikke som en sikkerhed for de studerende. Det er ikke altid, at der bliver lavet en uddannelsesplan på praktikstederne.
- Der mangler klare linje i kommunikationen i tre-klangen mellem studerende, praktiksted og UC. Der er ikke en ordentlig kommunikation og der bør være klare deadlines for, hvornår der skal være kommunikation. Det er vigtigt, at det ikke bliver de studerende, der skal være bindeled i kommunikationen mellem praktiksted og professionshøjskolen.
- Skolerne er ikke klar over praktkniveauerne, og derfor har de ikke nok kendskab til deres praktikanter.

**Ufleksibel studieordning**

- For store differencer mellem de forskellige uddannelser gør det svært at skifte til en anden skole.
- Når man tager sin uddannelse i en alternativ rækkefølge opleves det at man får modsatrettede informationer og ikke kan få hjælp til at lægge en ny studieplan som holder.
- Det blev forslået at studieordningen kunne specificeres, eller at der blev lavet en mere nationalt gældende studieordning. Det er problematisk, at studieordningerne er åbne for fortolkning.

**For lave krav**

- Det er for nemt at bestå modulerne – det er ikke altid at der bliver fulgt op på krav til modulprøverne, og det virker til, at det er ligegyldigt om man lever op til dem.
- Det er nemt at komme igennem læreruddannelsen, men det er svært at blive en god lærer igennem uddannelsen.
- For lavt fremmøde til timerne hos de studerende. Vil ikke mødepligt, men ønsker ændringer.
- Dårlige opgavebeskrivelser, som er formuleret kvantitativt. Fx 'lav to interviews etc.' Behov for indholdsfokus i opgaver.
- Specialiseringsmoduler kan til tider virke som fyld.

---

4. Workshopdrøftelse:  
Med henblik på  
fremtiden – Hvilke tre  
ting er der mest behov  
for at lave om? – Hvilke  
tre ting er der mest  
behov for at fastholde?  
Evt. hvor ser I  
potentialer i  
læreruddannelsen?

**Hvad er der behov for at lave om?**

**Timetal og praktik mængden:**

- De studerende ønsker flere undervisningstimer og mere praktik.
  - Timetallet er ikke gennemsigtigt. Og det opleves, at det reelle timetal ender med at være lavere, end det timetal som er meldt ud og fremgår af de studerendes skema.
  - Det bliver ikke registreret, hvis en undervisningsgang bliver aflyst og der er ikke et krav om at timerne erstattes.
  - Det opleves at forskningsbelastningen kommer til at gribe ind i energiniveauet og undervisernes work-life balance er udfordret. Derfor afsluttes undervisningen ofte før tid og underviserne ikke er ordentligt forberedt.
-



Dagsorden	Referat
	<p><b>Nytænkning af optagelsesmetoden:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bredt optag med optagelsessamtaler med alle studerende.</li> </ul> <p><b>Undervisning:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der er behov for mere feedback fra underviserne</li> <li>• Der er et ønske om, at der bliver skåret ned på de mange pligter såsom logbog og refleksionsdagbog - som opleves ikke have et klart formål.</li> <li>• KLM-Faget vigtigt. Måske kan det re-tænkes, så det indeholder mere refleksion om lærerfaget og professionen. Faget kan udvides, så det bidrager til, at de studerende i højere grad får kendskab til samfundet og deres rolle i samfundet.</li> </ul> <p><b>Ændre den negative opfattelse, som på nuværende tidspunkt hersker om læreruddannelsen og lærerprofessionen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lave om på de studerendes holdning til uddannelsen.</li> <li>• Der er behov for at lægge mere vægt på personligudvikling – opbyggelse af læreridentitet.</li> <li>• Arbejde på mere fremmøde, dog uden mødepligt.</li> <li>• Vigtigt at oprette: Mentor-mentee ordning på uddannelserne.</li> <li>• Ønske om at ledelsen skal engagere sig i at forbedre studiemiljøet.</li> </ul> <p><b>Behov for at fastholde?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De små uddannelser og holdundervisning med max 30 deltagere.</li> <li>• Foreningslivet, diversiteten og den geografiske spredning i uddannelserne.</li> <li>• Undervisere med erfaring fra praksis, hold fast i dem, som er der.</li> <li>• Åbenhed på uddannelsesstederne og fra ledelsens side i forhold til dialog med de studerende.</li> <li>• Fasthold de pædagogiske fag, som løber igennem hele uddannelsen.</li> <li>• Aldersspecificeringen er vigtigt at beholde, da det er meget meningsfyldt for de studerende.</li> </ul> <p><b>Potentialer i læreruddannelsen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• At man studerende får mulighed for at udvikle deres lederrolle og lære at tage ansvar for undervisningssituationen.</li> <li>• Prioritering af højere almen dannelse og det didaktiske fokus er vigtigt for at skabe en professionsidentitet. Derfor vil det være et stort potentiale for læreruddannelsen med en mere aktiv understøttelse af den studerendes udvikling af sin identitet som lærer.</li> <li>• Det tværprofessionelle modul: ideen er god, og det har en masse potentiale. Men det ikke helt slået igennem endnu.</li> <li>• Potentiale i at hæve timetallet: mulighed for at udvide sparingsrummet mellem underviserne og den studerende.</li> </ul>
<p>5. Opsamling og afrunding</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professionshøjskolerne kan noget andet end universiteterne, og læreruddannelsen tilbyder mange karrieremuligheder. Det betyder ikke, at læreruddannelsen skal være mindre folkeskolerelateret.</li> <li>• En fuldt netbaseret læreruddannelse kan ikke forsvares</li> </ul>





REFERAT

Ledelsessekretariatet

## Møde med repræsentanter fra UC Studenterrådet vedr. Taskforce for læreruddannelsen

3. maj 2017  
Referat d. 03.05.17\_UC  
studenterrådet\_workshop  
vedr SWOT

03. maj 2017

**Til stede:** Inge Lundin Bech  
Anders Bjerre Jørgensen  
Tove Hvid Persson, Signe Nielsen og Lotte Andersen

**Afbud:**

**Mødeleder:** Tove Hvid

**Referent:** Lotte Andersen

### Dagsorden

### Referat

1. Workshopdrøftelse:

Med udgangspunkt i viden og erfaringer fra den nuværende læreruddannelse – kan I pege på styrker og tre svagheder ved den nuværende læreruddannelse.

*Styrker:*

- Elevens læring og udvikling fører pædagogikken og didaktikken med videre og indgår under hele uddannelse (LG). Afsluttes først på 3. eller 4. årgang.
- At specialpædagogik er blevet et krav. Så alle kan genkende diagnose-børn og har muligheden for at håndtere situationer der opstår i klasselokalet frem for, at det bliver til konfrontationer og konflikt.
- *Dansk som andetsprog:* Læringsmål er gode, didaktikken er vigtig og meningsfuld. Men sproganalysen passer ikke til alle faggrupper, fx matematik.
- Øget fokus på didaktikken og at selve faget skal leverer en didaktik udover kernefagligheden

*Svagheder:*

**Svigende kvalitet i undervisningen og mangel på grundlæggende personaleudvikling.**

- Grundlaget for de studerendes faglige niveau ligger forskellen mellem underviserne.
- Mange undervisere har rent fagligt fokus – og ingen fokus på didaktik
- De studerende er uforstående overfor, hvorfor der ikke er mere supervision af underviserne. Sådan, at underviserne udvikler deres didaktik og ikke gentager den undervisningsform, som de kender fra universitetet.
- Der er ingen variation i undervisningen. Det er meget få gange de studerende har oplevet at skulle rejse sig og lave noget aktivt, så som at gå uden for lokale, lave øvelser mv. Generelt ikke nok aktivering af klasserummet mv.
- Nævner future Classroom podcast: Bed mærke i en kontrast i forholdt til det engagement som ellers opleves i undervisningen. Der savnes noget som future classroom på de andre læreruddannelser.

---

**Dagsorden**

**Referat**

- De studerende bliver ikke aktiveret og engageret i undervisningen. De studerende kan føle sig som STÅ på en fabrik.
- Der er langt mellem, at medstuderende forbereder sig til undervisningen, fordi der ikke bliver stillet nok krav til dem.
- Ofte powerpointundervisning, der er et forældet medie
- Frygter, at ellers dygtige studerende ikke får udviklet deres evner, fordi de ikke bliver skubbet til og engagerede i lærerfagligheden. Underviserne siger ikke nok til de studerende, at det er deres eget ansvar, og at det er dem, som er fremtiden.
- Underviserne ved meget om det faglige, men mangler didaktikken.
- De studerende forventer mere interaktion med underviserne, fordi de er på en professionshøjskole, og fordi de studerende efterfølgende skal ud i praksis.
- Underviserne mangler didaktik og evnen til at være det gode eksempel.
- Underviserne kommer tit fra universitetet og har ikke egen erfaring med folkeskolen og med at undervise selv.
- Det skaber autoritetsproblemer og en manglende evne til at undervise de studerende.
- Da lærerstuderende oftest brænder for mødet med børnene og søger de en underviser, som kender til praksis og deler deres entusiasme for at undervise.
- De studerende lærer af den undervisning som de selv udsættes for.
- Manglende fastholdelse af talentfulde studerende og undervisere.
- Der er en tendens til at ønske at de dygtige studerende forventes at søge ud af folkeskolen eller videre i en lederstilling. Dette opleves som medvirkende til at skabe en udvanding af den faglige stolthed.

**Praktikken:**

- Udover at der er for lidt praktik, opleves den heller ikke inkorporeret i undervisningen i høj nok grad. Der er meget kort opsamling på praktikken, og der mangler en kobling til, hvordan det kan bruges og realiseres i forsat læring.
- Der er forberedelse før praktikken, men det slår ikke i gennem. I praktikmodulet laver man kompetencemål, men det skal man ikke bruge i praksis.
- Der mangler opbakning hjemme fra professionshøjskolen, og det ender med at undervisningsforløbet bliver lavet i samarbejde med en praktikvejleder ude på skolen.

**Arbejdsbelastningen er nuværende tidspunkt ikke høj nok.**

- De svage studerende tabes, fordi der ikke er struktur nok. De stærke kan godt udfylde deres tid selv og opsøge viden og opretholde et selvstudie.
  - Der er eksempler på elever, som ikke kan løfte at skrive deres bachelor, fordi de har ikke tidligere på studiet mødt krav til en opgave.
  - Der er et ok studiemiljø, mange er engagerede. Når folk starter, så bliver de i studiegrupperne. Man kan også få hjælp af hinanden.
-



Dagsorden	Referat
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Men der mangler understøttelse af studenter peer-peer samarbejde og feedback, da de studerende ikke er rustet til at indgå i dette.</li> </ul> <p><b>Arbejdsbelastning:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Manglende krav fra professionshøjskolen. De krav der stilles til undervisningen, forberedelse og opgaver imellem undervisningsgange er meget afhængigt af underviseren</li> </ul> <p><b>Digital og teknik – for lidt refleksion omkring teknologi.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Det er nødvendigt at fremtidens lærer er i stand til refleksiv brug af teknologi i deres undervisning.</li> <li>De studerende ønsker at der avendes flere alternative afleveringsformer såsom video, lyd eller billeder. Det vil kunne åbne op for feedback på undervisning og klasseledelse.</li> <li>De studerende ønsker at lære både om teknologi og gennem teknologi. Ligesom de skal ud og gøre i praksis.</li> </ul>
<p>2. Workshopdrøftelse: Med udgangspunkt i viden og erfaringer fra den nuværende læreruddannelse – kan I pege på styrker og tre svagheder ved den nuværende læreruddannelse.</p>	<p><i>Behov for at lave om:</i></p> <p><b>Prøveform i praktik:</b> ønske om en udprøvning af praktiske undervisningskompetence suppleret med mundtlig prøve. Eksamen: prøve i en undervisningssituation og man bliver prøvet i sin evner til at undervise.</p> <p><b>Øvelsesskoler:</b> mindske afstanden fra professionshøjskolen til skolen. Sådan at de studerende kan få mulighed for at afprøve deres undervisningsplaner osv.</p> <p><b>Kvalificeret projektarbejde:</b> Projektarbejdsform: Udarbejde en undervisningsplan. Derefter en afprøvningsfase. Og så komme hjem og skrive en rapport. Kontinuerligt udvikling mod at lave "et godt undervisningsforløb"</p> <p><b>Professionshøjskolerne skal i højere grad turde at smide studerende ud</b> Fx folk der overskrider fællesskabsreglerne. Almindelig god opførsel skal være en forudsætning. Der skal være konsekvens efter 3. eksamensforsøg.</p> <p>Potentialer i læreruddannelsen</p> <p><b>Hvad skal den fremtidige lærer kunne?</b> En lærer skal kunne navigere i kaos. Videbegær skal være en god ting. Der skal være rum til diskussion.</p> <p>Læreruddannelsen skal gå forrest i brugen af den nye teknologi, så de studerende kan være med til at udvikle folkeskolen, når de kommer ud som færdiguddannede. Fremtidens lærer skal kunne eksperimentere med det nye og balancere brugen af teknologi.</p>

<b>Dagsorden</b>	<b>Referat</b>
	Folkeskolelærere skal have faglig stolthed. De dygtige skal have lyst til at blive i folkeskolen og den dygtige lærer skal opfordres til at specialisere sig i folkeskolen.
3. Opsamling og afrunding	Før at man tænker på at udvide, må de 4 nuværende år gøres meningsfulde.  Det vurderes af de studerende selv, at deres tilkendegivelser i dag er udtryk for en generel holdning og de oplever, at mange af deres medstuderende har det på samme måde. De har så vidt muligt drøftet det med deres medstuderende inden dette møde.



## Foreløbig sammenfatning af nationale faggruppers input til SWOT ved mødet i Kobæk d. 25.4.

Ved mødet for de nationale faggruppe på Kobæk Strand d. 25.4. blev faggrupperne bedt om at beskrive henholdsvis styrker, udfordringer, og uudnyttede potentialer i fag/fagområder på henholdsvis grønne, gule og røde kartonark.

De udfyldte kartonark kan nu ses af LLN's medlemmer i LLN's Dropbox i mappen 2017 GRØN\_GUL\_RØD.

Materialet skal bearbejdes dels med henblik på at finde tværgående tematikker, dels samles faggruppevis, så man kan se både styrker, udfordringer og potentialer i de enkelte faggrupper. Det er ønsket at LLN skal kunne præsentere både tværgående temaer og faggruppespecifikke formuleringer i Örebro på vores møde for Forum for læreruddannelsesledere.

En vanskelighed ved at sammenfatte tværgående tematikker er, at det samme forhold undertiden af nogle fag opfattes som styrke, men af andre som udfordring eller potentiale. Det gælder fx praksistilknytning og professionsrettethed. Ligeledes kan et enkelt fag i nogle tilfælde arbejde med et tema både som styrke, udfordring og potentiale. Alligevel tegner der sig nogle tendenser, når man forsøger at læse på tværs. En foreløbig opstilling af gennemgående temaer kommer her.

### Styrker i LU13

Bedre sammenhæng mellem lærerfaglighed og fagfaglighed

Samspil mellem fag, fagdidaktik og lærerfaglighed er styrket.

Samarbejde om de studerendes undervisningskompetence hviler på alle fag/moduler.

Fokus på viden, færdigheder og handlekompetence

Styrket praksistilknytning og professionsrettethed

Almen dannelse, demokratisk dannelse

Forskningstilknytning

Adgangskrav til uddannelsen højner niveau

Kritiske kompetencer, opfindsomhed og innovation, tolkningskompetencer, æstetiske lærerprocesser

Projektorienteret problemarbejde med metodisk kritisk sans. Øget fokus på undersøgelseskompetence

Kompetencemålsprøver herunder nye prøveformer

Krav til modulgodkendelser styrker de studerendes studieaktivitet og mulighed for faglig udvikling

Modulisering giver bedre mulighed for studieophold i udlandet

## Potentialer i LU13

Videngenerering på tværs af fag – fagenes tværfaglige og almindannende karakter

Uudnyttet potentiale i forhold til innovative og kreative processer

Digital dannelse – uudnyttet digitaliseringspotentiale

Nye prøveformer. Afholde prøve i praksis.

Læreruddannelsens rolle i forhold til praksis – samarbejde med folkeskolen kan udvikles. Praktik skal inddrages mere direkte

Sprog og kommunikation tænkt ind i hele uddannelsen

Internationalisering

Progression i fag og i uddannelsen

Nyskrivning af fagets mål

Arbejde med values og attitudes

Blended learning

Undervisernes viden anvendt til forskning, udvikling – mulighed for forskningstilknytning

Sammenkædning mellem LG/PL og undervisningsfag kunne styrkes. Styrket samarbejde mellem LG, uv-fag og skole kan gavne udviklingen af de studerendes lærerprofessionalitet

Tværfaglighed med skolens øvrige fag

Praksistilknytning – øvelsesskoler. Praktik skal inddrages mere direkte

Samarbejde med kommuner, museer, kulturinstitutioner, åben skole

Tilstedeværelse, samfundskontrakt, mødepligt

Praktik kunne også tilrettelægges på andre måder

Multikulturelt og globaliseret perspektiv til gavn for alle elever



## Udfordringer i LU13

Modulisering vanskeliggør progression og sammenhæng og skaber fragmenteret uddannelsesforløb

Mangler dannelsesbegreb – målstyret læring står i modsætning til fagets dannelsesaspekt

Udprøvning i faget uden praktik i faget – dekobling mellem fag og praktik

Prøverne afspejler ikke de studerendes undervisningsmæssige kompetencer i praksis.

Stoftrængsel i modulerne – manglende tid til faglighed. LU nærmer sig certificering frem for uddannelse.  
For få ECTS-point og uv-timer

Svækket skriftlighed

Manglende mulighed for faglig specialisering og fordybelse – manglende fleksibilitet

For lidt fokus på fagfaglighed

Bekendtgørelsen favoriserer almenpædagogiske BA-projekter

Manglende forskning og udvikling i fagområdet. Skabe større sammenhæng mellem grunduddannelse og forskning. Forventning om forskningsbaseret undervisning.

Ikke et ensartet fagligt og håndværksmæssigt indgangsniveau for studerende

Politiske behov kommer til at styre

Præstationsangste, tilpasningssyge studerende

Det tager lang tid for nogle skoler at omstille sig til at være uddannelsessteder

## Kontekst og rammer for LU13

### Nationalt niveau

#### FIVU

Lovgivning:

- BEK nr. 1068 af 08/09/2015, om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen "Uddannelsesbekendtgørelsen" <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=174218>
- BEK nr. 1500 af 02/12/2016 om prøver i erhvervsrettede videregående uddannelser "Eksamensbekendtgørelsen" <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=184136>
- BEK nr. 262 af 20/03/2007, om karakterskala og anden bedømmelse "Karakterbekendtgørelsen" <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25308>
- BEK nr. 1047 af 30/06/2016 om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, se <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=183397>
- BEK nr. 107 af 27/01/2017 om adgang til erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser "Adgangsbekendtgørelsen", § 35, se <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=186297>

Præciseringer af bekendtgørelsen:

Notat fra FIVU vedr. afslutning af moduler, disse kan evalueres kvantitativt og kvalitativt – se notatet [her](#)

Notat vedr. sammenhængen mellem kompetencemål og moduler – se notatet [her](#)

#### UC-sektor niveau

Rammer for udfoldelsen af LU13, vedtaget af rektorkollegiet efter indstilling fra styregruppen – se [her](#)

Uddannelsespolitisk udvalg, for sammensætning se UC rektorkollegiets hjemmeside: studieaktivitetsmodellen findes [her](#)

Styregruppen for Læreruddannelsen (Formand dekan Tove Hvid Persson (UCC), Dekan Camilla Wang (Metropol), FOU direktør Alexander von Öttingen (UC SYD), direktør Hanne Fischer (UCSJ), uddannelseschef Jesper Vinther (UCN), direktør Jørgen Thorslund (UC Lillebælt), direktør Erik Hygum (VIA), tilforordnet formand for LLN, uddannelseschef Elsebeth Jensen:

- Moduler er på 10 ECTS
- For at kunne indstille sig til eksamen i et undervisningsfag skal den studerende som *minimum* have bestået basisfaglige moduler svarende til 40 ECTS i fagene dansk og matematik og 30 ECTS i øvrige fag.



- For at kunne indstille sig til eksamen i Lærerens grundfaglighed skal den studerende som *minimum* have 60 ETCS – dele heraf kan være tværfaglige.
- Bachelorprojektet antager 20 ECTS - hvoraf mindst 10 er placeret på uddannelsens 4. år. Senere er der tilføjet, at det kan være 10 – 20 (se [her](#)Indstilling til Rektorkollegiet)
- Det enkelte UC udbyder de specialiserings/fordybelsesmoduler, der matcher uddannelsesstedets størrelse, udbud af undervisningsfag og stedets særlige faglige kompetencer. Inden for rammen af 240 ETCS kan den studerende maksimalt vælge 40 ETCS til fordybelsesmoduler/talentforløb/profilering
- 90 ECTS er udviklet på landsplan og derfor ens – de resterende 150 ECTS udvikles lokalt
- Det tværprofessionelle element skal antage mindst 5 ECTS

Nedsættelse af nationale faggrupper og tværgående ekspertgrupper – se notat om faggrupper [her](#)

LLN - 7 personer: Lis Madsen, UCC, Lars Kettel, Metropol, Stina Mølenbach, UCSJ, Anette Falk, UC Lillebælt, Lars Breinholdt UC Syd, Jesper Vinther, UCN, Elsebeth Jensen, VIA:

Beslutninger vedr. udmøntning af LU13, fx

- Fælles del af studieordningen, vedr. afsluttende prøver.
- Bemanding af ledelse af nationale faggrupper og tværgående ekspertgrupper
- Optagelsessamtaler
- Evaluering.

**UC-niveau:**

- Uddannelsens struktur og konkrete udmøntning, fx placering af moduler og af praktikperioder
- Betingelser for godkendelse af moduler, enten ved objektive kriterier eller ved prøve med hjemmel i eksamensbekendtgørelsen.
- Udstrækningen af modulerne: gennemføres de over 6 uger, et eller flere semestre?
- Udformning af lokale moduler: er disse overvejende basisfaglige, flerfaglige eller?
- Fastlæggelse af modulrækkefølge, eksempelvis fællesintroducerende modul 'Lærer i skolen', som alle studerende skal have. Særlige tiltag ift. at sikre sammenhæng og kontinuitet for de studerende gennem uddannelsen, fx professionsteam eller særlige bachelorbånd.
- Udformning af lokale profiler, særlige toninger (naturfag, idræt, musik etc.) – udbuddet af specialiseringmoduler
- Udmøntningen af det tværprofessionelle element i uddannelsen
- Udbud af undervisningsfag og oprettelse af hold
- Udmøntning af 'samarbejde med praksis', fx teaching labs
- Samarbejdsfora for studerende og for undervisere i LU13



**Modtager(e):**  
Læreruddannelsens Ledernetværk

**Kopi:**  
Professionshøjskolernes Rektorkollegium

## Vejledning om evaluering af moduler i læreruddannelsen

Den nye læreruddannelse er bygget op af moduler. Den studerendes udbytte af det enkelte modul eller en flerhed af moduler skal evalueres ved afslutningen heraf. Den studerendes læringsudbytte prøves endeligt i forbindelse med uddannelsens kompetencemålsprøver.

Nærværende vejledning redegør for, på hvilke evalueringsgrundlag det kan afgøres om en studerende har gennemført ét eller en flerhed af moduler i uddannelsen.

Kriterierne for gennemførelse af moduler skal fremgå tydeligt af modulbeskrivelsen i studieordningen. Den studerende har levet op til gennemførelseskravet, når kriterierne er opfyldt.

Fastlæggelsen af modulgennemførelse har bl.a. betydning for:

- Studieaktivitet og SU
- Taxameter
- Adgang til kompetencemålsprøver (og evt. moduler)
- Gennemførelse af uddannelsens elementer

Gennemførelse af et modul kan fastlægges på én af to måder: (A) på baggrund af objektive kriterier eller (B) på baggrund af prøvning med karakter eller bestået/ikke bestået.

### *Ad A. Evaluering på baggrund af objektive kriterier*

Vurderingen af om en studerende har gennemført et eller en flerhed af moduler baseres i dette tilfælde på et eller flere objektive kriterier.

Eksempler på objektive kriterier

- Modepligt (altid på praktikmoduler)
- Deltagelsespligt (skriftlige afleveringer, portfolio, mundtlige præsentationer m.v.)
- Deadlines/tidskrav i tilknytning til deltagelsespligt

Den studerende har levet op til gennemførelseskravet, når det eller de objektive kriterier er opfyldt. Kvaliteten af den studerendes deltagelse må ikke lægges til grund for vurderingen af gennemførelse, da der således bliver tale om prøvning

4. juni 2013

**Styrelsen for Videregående  
Uddannelser og  
Uddannelsesstøtte**

Bredgade 43  
1260 København K  
Telefon 3392 9700  
Telefax 3332 3501  
E-post vus@vus.dk  
Netsted www.fivu.dk  
CVR-nr. 3404 2012

Sagsbehandler  
Alan Klæbel Weisdorf  
Telefon 72 31 78 68  
E-post alk@vus.dk

Ref.-nr. 12/138964-09





De objektive kriterier for gennemførelse kan suppleres med kvalitativ feedback på deltagelsen i modulet eller modulerne. En sådan feedback kan bl.a. indebære:

- Standpunktskarakter
- Konkrete vurderinger (herunder evt. med vejledende karakterangivelse) af skriftlige produkter, mundtlige fremstillinger m.v.

I dette tilfælde er karaktergivningen vejledende og intern, og må ikke fremgå af den studerendes eksamensbevis.

Hvis den studerende ikke lever op til kravene for gennemførelse af modulet eller en flerhed af moduler, betyder dette, at den studerende ikke tilskrives de(t) pågældende modul(er) og de tilhørende ECTS.

Den studerende har ikke krav på at gå modulet eller modulerne om, dog kan den studerende ikke bremses i uddannelsen, jf. eksamensbekendtgørelsen.

Uddannelsesinstitutionen opfordres til at formulere en politik i studieordningen for, hvad de studerendes muligheder er, hvis de ikke gennemfører et modul (eller en flerhed af moduler), herunder om mulighederne for at tage modulet (eller modulerne) om.

#### *Ad B. Evaluering på baggrund af prøvning*

Vurderingen af om en studerende har gennemført et eller en flerhed af moduler baseres i dette tilfælde på, om den studerende ved prøvning opnår mindst karakteren '02' eller vurderingen 'bestået'.

Prøveformen skal fremgå af modulbeskrivelsen i studieordningen.

Evaluering på baggrund af prøvning skal ske i henhold til reglerne i eksamensbekendtgørelsen. Det indebærer bl.a., at den studerende har krav på tre forsøg til gennemførelse af modulet og kan klage i henhold til klagerreglerne i eksamensbekendtgørelsen.

Karakterer opnået i denne forbindelse skal fremgå af eksamensbeviset.

Prøvning kan suppleres med deltagelsespligt som forudsætning for adgang til prøven, jf. eksamensbekendtgørelsen.

Hvis den studerende ikke lever op til bestå-kravet for gennemførelse af et modul eller en flerhed af moduler efter at have opbrugt sine eksamensforsøg, udskrives vedkommende fra uddannelsen, jf. adgangsbekendtgørelsen.



**Modtager(e):**  
 Læreruddannelserne

**Kopi:**

### Specificering af relationen mellem kompetencemål og moduler i LU13

I forbindelse med udarbejdelsen af de nye moduler i LU13 er Styrelsen blevet gjort opmærksom på, at relationen mellem kompetencemål og moduler ikke er helt gennemskuelig. Nærværende notat skal bidrage til at tydeliggøre denne relation.

#### *Om forståelsen og funktionen af kompetencemål*

Kompetencemål har tre forskellige betydninger i bekendtgørelsen:

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

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

- 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").

Det er meget sjældent, at Styrelsen beskæftiger sig med forståelsen i pkt. 'c'. Så når der omtales kompetencemål i denne sammenhæng, er det enten i forståelsen i pkt. 'a' eller 'b'.

#### *Kompetencemål angår prøver*

Et kompetencemål (forståelse b) udgør de bekendtgørelsesfaste faglige krav til de studerendes kompetencer i det enkelte fag i den afsluttende prøve. Kompetencemålet, organiseret i typisk 4 kompetenceområder med tilhørende 4 kompetencemål (forståelse c), specificerer, hvilke krav til "viden" (vidensmål) og "fær-

15. januar 2014

#### Styrelsen for Videregående Uddannelser

Bredgade 43  
 1260 København K  
 Telefon 7231 7800  
 Telefax 7231 7801  
 E-post vus@vus.dk  
 Netsted www.fivu.dk  
 CVR-nr. 3404 2012

Sagsbehandler  
 Alan Klæbel Weisdorf  
 Telefon 72 31 78 68  
 E-post alk@vus.dk

Ref.-nr. 12/130964-43





digheder" (færdighedsmål), som ligger til grund for prøven, jf. § 21 i bekendtgørelsen.

Et kompetencemål er derfor logisk afkoblet specifikke moduler, da sidstnævnte angår uddannelsens indhold og ikke de afsluttende prøver.

#### ***Om relationen mellem moduler og kompetencemål***

Selve uddannelsen er bygget op af moduler. Et modul relaterer på forskellig vis til kompetencemål (forståelse b), men skal ikke betragtes som en delmængde af disse mål, herunder ej heller modulets specifikke viden- og færdighedsmål.

*For moduler gælder det:*

- 1) Modulbeskrivelsen skal indeholde en (dækkende) beskrivelse af fagmodulets overordnede indhold, jf. § 23, stk. 2, pkt. 2.
- 2) Modulbeskrivelsen skal indeholde en beskrivelse af, hvilke kompetencemål (forståelse b), som modulet kvalificerer til, jf. § 23, stk. 2, pkt. 2f.

Det har betydning for de studerendes adgang og faglige forberedelse til de afsluttende prøver i kompetencemål (forståelse b), jf. § 23, stk. 2, pkt. 3 og § 21.

- 3) Modulbeskrivelsen skal indeholde en beskrivelse af de færdigheder (færdighedsmål) og den tilhørende viden (vidensmål), som den studerende kan forventes at tilegne sig i løbet af modulet, jf. § 23, stk. 2, pkt. 2d.

Modulets videns- og færdighedsmål skal hænge tæt sammen med modulets konkrete læreplan og indholdsbeskrivelse jf. pkt. 1 og dermed den faglige forventningsafstemning med de studerende.

- 4) Uddannelsens moduler skal tilsammen forberede den studerende til på kompetent vis at opfylde kravene, som stilles til de specifikke kompetencemål (forståelse b), som de studerende skal eller ønsker at gå til prøve i, jf. § 21.

**NB: Det er givetvis i forhold til punkt 3 og 4, at der er opstået uklarhed:**

De vidensmål og færdighedsmål, som beskrives i forhold til et givent modul, behøves ikke at trække på formuleringerne i kompetencemålene (forståelse a og b).

Forventningen er, at den studerendes læreruddannelsesforløb ud fra et samlet perspektiv sikrer, at vedkommende til eksamen vil være i stand til at udvise den viden (vidensmål) og den kunnen (færdighedsmål), som kompetencemålene (forståelse b) for fagene/fagområderne har sat op.

Hvordan man når dette mål, kan i sagens natur ske på forskellig vis. Det kunne fx ske ved at man på modulniveau formulerede nye videns- og færdighedsmål, som på alternativ vis omfattede eller udfoldede bekendtgørelsens mål (forståelse b) for faget/fagområderne.

Med andre ord, når læreruddannelserne formulerer modulbeskrivelser, er man ikke begrænsede til de allerede formulerede videns- og færdighedsmål, som



Ministeriet for Forskning Innovation  
og Videregående Uddannelser

fremgår af bekendtgørelsens kompetencemål (forståelse a). Institutionerne kan formulere nye – det er en ren studieordningsstof.

Institutionerne kan ikke opfinde nye kompetencemål (hverken i forståelse a, b eller c), da dette jo omhandler prøven i fagene eller fagområdet og er bekendtgørelsesstof.

Alan Klæbel Weisdorf

Styrelsen for Videregående  
Uddannelser



Godkendt af rektorkollegiet i 2012,

Ændring godkendt af UPU april 2015: Binding på omfang af bachelorprojektet på læreruddannelsen på 20 ECTS ophævet.

---

## Indstilling til Rektorkollegiet

Dato: 12. oktober 2012

Initialer: Tove Hvid, Camilla Wang, Erik Hygum, Alexander von Oettingen, Jørgen Thorslund, Jesper Vinther, Hanne Fischer

### Fælles model for udvikling af ny læreruddannelse

Dette oplæg til fælles model for udvikling af ny læreruddannelse på tværs af de syv professionshøjskoler er udarbejdet af dekan/direktørkredsen og bakkes op af læreruddannelsens ledernetværk og "UC-gruppen", der er nedsat af Rektorkollegiets formand.

Oplægget tager afsæt i et ønske om at sikre et fælles kvalitetsløft i forbindelse med udviklingen af den nye læreruddannelse gennem et tæt fagligt samarbejde og koordinering på sektorniveau. Den fælles model, der foreslås, balancerer et mål om en nationalt genkendelig læreruddannelse, der har en fælles faglig grundstamme og modulstruktur med målet om at kunne udvikle lokale profiler på de enkelte professionshøjskoler. Med modellen ønsker vi at understøtte en fælles systematik og kritisk faglig masse i udviklingen af udvalgte fagområder/moduler og at sikre de studerendes mobilitetsmuligheder mellem professionshøjskoler og i forhold til universiteter mv. – nationalt og internationalt.

Oplægget indeholder forslag om fælles a) modulstruktur og -indhold, b) organisering af processen og c) en model for optagelsessamtaler.

### 1.0 Fælles modulstruktur og -indhold

Byggestenene i den nye læreruddannelse er moduler som den strukturerende ramme om undervisningsfag, lærerens grundfaglighed, praktik og bachelorprojekt.

Fælles kategorisering af moduler som henholdsvis:

1. Basismoduler: Moduler, hvor indholdet peger direkte ind i et eller flere af undervisningsfagernes kompetenceområder eller i kompetenceområderne for lærerens grundfaglighed.
2. Specialiseringsmoduler: Fx fordybelses- og tværprofessionelle moduler, der giver mulighed for at tone uddannelse enten i bredden eller i dybden. Det kan både være moduler inden for undervisningsfag, inden for lærerens grundfaglighed eller på tværs af disse.

Alle moduler har en størrelse på 10 ECTS. Bachelorprojektet har et omfang på 10-20 ECTS, som dermed følger den fleksibilitet, som bekendtgørelsen rummer.

#### *Udvikling af indhold i nationale basismoduler*

For at understøtte udviklingen af et stærkere og mere fælles videngrundlag i læreruddannelsen foreslår vi, at dele af modulerne udvikles i faglige fællesskaber på tværs af professionshøjskolerne. Konkret foreslår vi, at der

- inden for undervisningsfagenes kompetencemål udvikles to moduler svarende til i alt 20 ECTS for hvert af grundskolens undervisningsfag.
- inden for fagområdet lærerens grundfaglighed udvikles tre moduler svarende til i alt 30 ECTS.

Alle øvrige moduler (både basis- og specialiseringsmoduler) udvikles og udbydes lokalt af den enkelte professionshøjskole, så det matcher uddannelsesstedets størrelse, udbud af undervisningsfag, særlige faglige kompetencer mv.

I alt betyder det, at der udvikles 34 nationale basismoduler inden for grundskolens undervisningsfagrække og tre nationale basismoduler inden for lærerens grundfaglighed. Alle moduler – både dem, der udvikles på nationalt niveau og på den enkelte professionshøjskole – beskrives ud fra en fælles aftalt skabelon og ramme.

På nationalt niveau kan der endvidere udvikles fælles modeller for talentforløb i form af bestemte modul-kombinationer. Den enkelte professionshøjskole kan herudover udvikle egne forløb.

#### *Fælles rammer på sektorniveau for studerende*

Den foreslåede fælles ramme om den ny læreruddannelse indeholder dermed nogle nationale bindinger, men sikrer også, at både den enkelte professionshøjskole, det enkelte udbudssted og den enkelte studerende har mulighed for at skabe egne uddannelsesprofiler.

For den enkelte studerende betyder det, at den samlede uddannelse vil fordele sig på følgende måde:

- 90- 100 ECTS går til nationalt udviklede basismoduler.
- 30 ECTS går til praktik
- 10 - 20 ECTS går til BA-projekt.

De resterende 100 ECTS går til moduler udviklet lokalt af den enkelte professionshøjskole inden for grundskolens undervisningsfag og lærerens grundfaglighed. (Den studerende kan vælge at vælge tage nogle specialiserings moduler på universiteter (internationalt og internationalt) eller på beslægtede professionsbacheloruddannelser).

Bindinger for den studerende:



- Inden for den samlede ramme på 240 ETCS kan den studerende maksimalt vælge 40 ECTS til specialiseringsmoduler.
- For at kunne indstille sig til eksamen i et undervisningsfag skal den studerende minimum have bestået basismoduler svarende til 40 ECTS i henholdsvis undervisningsfagene dansk/matematik og 30 ECTS i øvrige fag – altså svarende til fire moduler i dansk/matematik og tre moduler i øvrige fag.
- For at kunne indstille sig til eksamen i lærerens grundfaglighed skal den studerende minimum have bestået moduler inden for dette fagområde svarende til 60 ECTS.

## 2.0 Organisering af arbejdet med den fælles model

Udviklingen af de fælles moduler i den ny Læreruddannelse iværksættes af Rektorkollegiet.

Rektorkollegiet etablerer en styregruppe for udviklingsprocessen, hvis medlemmer er dekaner/direktører (eller tilsvarende) med ansvar for læreruddannelsen på de syv professionshøjskoler. Der udpeges en formand for styregruppen.

Projektlederen for udviklingsarbejdet er formanden for Læreruddannelsens Ledernetværk. Projektlederen deltager i styregruppens møder.

*Styregruppens opgave* er at varetage den overordnede ledelse af de nationale fælleselementer i den ny læreruddannelse: Styregruppen:

- Referer til Rektorkollegiets formand
- Beslutter sammensætningen af faggrupperne på baggrund af indstilling fra ledernetværket
- Ansætter faglederne på baggrund af indstilling fra ledernetværket
- Sammensætter Advisory board og leder arbejdet i dette
- Beslutter model for indholdsudfyldelse, kvalitetssikring og løbende udvikling af de nationale fælleselementer
- Beslutter eventuelle ændringer i de nationale fælleselementer.

Læreruddannelsens Ledernetværk koordinerer faggruppernes arbejde og refererer til styregruppen. Formanden for LLN er projektleder og overordnet ansvarlig for arbejdet.

*Ledernetværket* har følgende opgaver:

- Indstiller personer til faggrupperne og til faglederfunktionen til styregruppen

- Indstiller faggruppestrukturen til styregruppen (herunder sammenlægning af små fag i faggrupper)
- Beslutter de indholdsmæssige rammer for de moduler, der udvikles på nationalt niveau
- Afgør faglige spørgsmål, der måtte rejses af faggrupperne.

*Faggrupper:* Der nedsættes en række faggrupper for grundskolens undervisningsfag (små fag lægges evt. sammen i en faggruppe) og for lærerens grundfaglighed. Faggrupperne sammensættes af en faglig spids fra hver af de syv professionshøjskoler. Faggrupperne varetager udformningen af de nationale moduler og den fremadrettet udvikling af disse. Modulerne udvikles med sigte på at styrke fagligheden i tråd med aftaleteksten for ny læreruddannelse.

*Fagleder:* I hver faggruppe udpeges en fagleder, der ansættes med et antal arbejdstimer til at varetage funktionen. Faglederen varetager den faglige ledelse af modulbeskrivelserne og af den fremadrettede udvikling. Faglederen sikrer, at skrivegrupperne arbejder efter den besluttede skabelon, og at referencegruppen involveres i arbejdet som en landsdækkende faggruppe bestående af en repræsentant fra hvert professionshøjskole.

### **3.0 Fælles model for optagelsessamtaler**

Vi foreslår, at der etableres en fælles model for optagelsessamtaler, som gælder for alle professionshøjskoler. Modellen bygger på:

- At der kan etableres en screening fx på adgangskvotient således at ikke alle ansøgere i kvote 2 kommer til samtale.
- At opfyldelse af adgangskrav ifm optagelsessamtale har gyldighed på alle professionshøjskoler (dette indebærer dog ikke nødvendigvis at man kan få plads andetsteds).
- At samtalerne har karakter af flere delelementer, fx samtale/prøvestationer, der bidrager til afdækning af studieegnethed og ansøgerens potentiale til at blive en god folkeskolelærer.

### **4.0 Økonomi**

Indstillingen baserer sig på imødekommelse af sektorens opgørelse til FIVU over ressourcebehov i forbindelse med udvikling af LU12.



## Notat om nationale faggrupper

---

I efteråret 2012 besluttede Professionshøjskolernes rektorforsamling at nedsætte nationale faggrupper for alle læreruddannelsens fagområder. Hvert UC skulle efter en ansøgningsprocedure melde en person ind til hvert fag, dog kom tysk/fransk til at udgøre en fælles faggruppe. For det nye fag, lærernes grundfaglighed, blev det besluttet at udvide den nationale faggruppe til 10 deltagere – to for hvert kompetenceområde, der indgår i lærernes grundfaglighed. Der blev desuden nedsat faggrupper for henholdsvis praktik og bachelorprojektet.

Faggruppernes opgave blev dels at udvikle, udforme, evaluere og løbende justere de nationale moduler, dels at indsamle og formidle central forsknings- og praksisviden inden for de enkelte fagområder. Faggrupperne for praktik og bachelorprojektet skal dog ikke udvikle moduler, men skal indsamle og formidle forsknings- og praksisviden og følge udviklingen inden for deres fagområder i ny læreruddannelse.

Faggrupperne kom således – bortset fra gruppen Lærernes grundfaglighed - til at bestå af 7 personer. Der blev udpeget en faggruppeleder for hver faggruppe. Desuden fik hver faggruppe tilknyttet et eller flere medlemmer af Læreruddannelsens Ledernetværk som kontaktpersoner. Faggrupperne blev udpeget for en to-årig periode (studieåret 20 12/13 og 2013/14). Faggruppelederen honoreres med 100 at, de øvrige medlemmer med 30 timer pr. år. I de faggrupper, hvor der skal udformes fælles moduler, honoreres faggruppemedlemmerne med 50 at det første år. Faggruppen for lærernes grundfaglighed fik efterfølgende i marts 2013 bevilget ekstra 50 timer til faggruppelederen og 25 timer til hver af de øvrige medlemmer. Det blev præciseret, at der er tale om en akkord, og at der desværre ikke herefter er mulighed for at bevillige yderligere ekstra timer.

Af midlerne til udvikling af LU 13 er bevilget: Nationale faggrupper: 18 faggruppeledere a 100 at, 630.000,-

29.5.2017

Pr. 1.2.2017 har nybeskikkelse af de nationale faggrupper fundet sted. Det aktuelle kommissorium med arbejdsopgaver og den aktuelle sammensætning af faggrupperne ses i det følgende.

Kommissorium for de nationale faggrupper - Bilag 1

Den aktuelle sammensætning af faggrupperne og deres kontaktpersoner - Bilag 2

### Opslag og kommissorium for de nationale faggrupper 2017-2018

#### Formål:

Formålet med de nationale faggrupper er at udvikle og kvalitetssikre læreruddannelsens fagområder og samarbejdet imellem disse, herunder udvikle prøveformerne i fagene.

De nationale faggrupper nedsættes af og refererer til LLN (Uddannelsesledernetværk for Læreruddannelsen).

Faggruppernes arbejdsopgaver er udvikling og kvalitetssikring af:

- de nationale moduler
- prøveformer, herunder udvikling/justering af skabeloner til de skriftlige prøver
- ajourføring af litteraturoversigter med centrale bidrag til vidensgrundlaget for fagområderne i læreruddannelsen
- opgaver i forbindelse med justeringer af bekendtgørelsen for læreruddannelsen
- opdatering af cases til kompetenceafklaringsamtaler.

Faggrupperne har desuden til opgave at pege på behov for efter- og videreuddannelse inden for og på tværs af læreruddannelsens fagområder, ligesom de løbende skal etablere og/eller deltage i seminarer, kurser, konferencer for læreruddannelsens undervisere, hvor formidling, videndeling og videnscirkulation mellem det nationale og det regionale/lokale niveau er i fokus.

Hvert medlem af den nationale faggruppe har en særlig forpligtelse til at formidle mellem det nationale niveau og de lokale fagkolleger på eget UC. Formidlingen skal gå begge veje.

I forbindelse med løsningen af disse opgaver samarbejder faggrupperne med:

- Uddannelsesledernetværket for læreruddannelsen (LLN)
- Relevante forsknings- og udviklingsmiljøer
- Aftagere og studerende.

Faggrupperne indgår som referencegruppe for tidsskriftet Studier i læreruddannelse og profession.

#### Sammensætning af de nationale faggrupper:

De nationale faggrupper sammensættes af faglige spidsbidrag med stærke samarbejdskompetencer, én fra hver af de syv professionshøjskoler i fagene: Lærerens grundfaglighed, billedkunst, biologi, dansk, engelsk, fysik/kemi, geografi, historie, madkundskab, håndværk og design, idræt, kristendomskundskab/religion, matematik, musik, natur/teknologi, samfundsfag, tysk og fransk, praktik, bachelorprojektet.



De nationale faggrupper består hver af 7 personer. Faggruppen for Lærerens Grundfaglighed består af tre faggrupper relateret til de tre kompetencemålsprøver i fagområder: Pædagogik og Lærerfaglighed, Undervisning af to-sprogede og Almen Dannelse/KLM. Der er en faggruppeformand for hvert af de tre områder, og hvert område har syv deltagere. Der etableres et samarbejde mellem de tre faggrupper, indhold og form aftales primo 2017.

### **Procedure for udpegning:**

De faglige personer fra hvert UC findes gennem en lokal ansøgningsprocedure. Der opslås på hvert UC hverv om deltagelse i de nationale faggrupper. Ansøgeren bedes angive eventuel interesse i hvervet som national faggruppeleder samt for fagene dansk og matematiks vedkommende, om det faglige fokus er på begynder-/melletrin eller mellem-/sluttrin.

Hvert UC fremsender kandidatforslag for samtlige fag til Uddannelsesledernetværk for Læreruddannelsen (LLN) med angivelse af eventuelle forslag til faggruppeledere for den enkelte nationale faggruppe. Faggrupperne sammensættes af personer, som:

- har stærke samarbejdskompetencer
- har relevant uddannelse/efteruddannelse i relation til fagområdet
- er undervisere i læreruddannelsen
- har et bredt funderet kendskab til professionens praksis
- har viden om og erfaring med forsknings- og udviklingsarbejde
- har viden om og interesse i tværfagligt, tværprofessionelt samarbejde, arbejdet med IT, innovation og inklusion
- har publiceret i forbindelse med læreruddannelse og fag
- har kompetencer til at indgå i faglige dialoger med såvel kolleger som ledere

### **Udpegningsperiode**

Faggrupperne udpeges for en toårig periode (kalenderårene 2017 og 2018). Opgaven drøftes med den enkeltes nærmeste personaleleder under hensyntagen til øvrige opgaver i vedkommendes portefølje og indgår på linje med andre opgaver.

### **Procesplan for udpegning af deltagere i de nationale faggrupper:**

*Mandag d. 2.1.2017:* Ansøgningsfrist til nærmeste leder. Ansøgeren motiverer kort sin interesse for opgaven – såvel den faglige del som eventuelt arbejdet med at lede et fagligt netværk.

*Mandag d. 9.1.2017:* Lederne melder udpegede personer ind til LLN (v. sekretær [jokn3@ucl.dk](mailto:jokn3@ucl.dk))

*Senest mandag d. 30.1.2017:* LLN udpeger medlemmer og formænd og meddeler indstillingen til de udpegede og deres ledere. De nye nationale faggrupper tiltræder pr. 1.2.2017.

## Arbejdsopgaver for de nationale faggrupper 2017

Vi har blandt andet på baggrund af evalueringen af læreruddannelsen foretaget af Teknologisk Institut besluttet at gennemføre to nationale initiativer, som faggrupperne bliver involveret i:

- et øget fokus på arbejdet med Almen Dannelse i alle fagområder
- udvikling af prøveformerne i læreruddannelsens fag med henblik på at skærpe mulighederne for reelt at bedømme den studerendes kompetencer til at undervise og løse læreropgaver i skolen.

I forhold til det første område forstås det alment dannende perspektiv i lyset af Folkeskolens formålsparagraf, hvor der er fokus på kultur, natur og deltagelse i et demokratisk samfund. I forhold til forståelsen af skolens overordnede opgave, som den er formuleret af det politiske niveau, skal alle fag analysere egne fagområder med henblik på at identificere, hvor og hvordan der arbejdes med at forberede de studerende til at varetage denne opgave i skolen. På baggrund af analyserne kan faggrupperne komme med forslag til eventuelle justeringer af de nationale moduler.

Tidsfristen for dette arbejde er juni 2017, således at den fælles dag for alle faggruppedeltagere i april 2017 har fokus på dette tema.

I forhold til det andet område, udvikling af prøveformerne i læreruddannelsens fag, bliver der udmeldt en mulighed for at søge om pilotprojekter med prøveformerne i studieåret 2017 – 18. På baggrund af udmeldte kriterier vil den enkelte professionshøjskole kunne søge om forsøg og faggrupperne bliver hørt inden LLN giver tilladelse/afslag på sådanne ansøgninger.

## Bilag 2

18-5-2017

### Nationale faggrupper 2017-2018

<b>Billedkunst</b>		
	Maja Cecilie Laybourn	<a href="mailto:mlay@phmetropol.dk">mlay@phmetropol.dk</a> ;
Faggruppeleder	Kirsten Skov	<a href="mailto:KISK@ucc.dk">KISK@ucc.dk</a> ;
	Knud Erik Christensen	<a href="mailto:knec@ucl.dk">knec@ucl.dk</a> ;
	Hanne Bøgesvang	<a href="mailto:hnb@ucn.dk">hnb@ucn.dk</a> ;
	Birgit Brænder	<a href="mailto:brb@ucsj.dk">brb@ucsj.dk</a> ;
	UCSyd: Vacant	
	Kirsten Bak Andersen	<a href="mailto:kba@via.dk">kba@via.dk</a> ;

<b>Biologi</b>		
Faggruppeleder	Nicolai Munksby	<a href="mailto:nimu@phmetropol.dk">nimu@phmetropol.dk</a> ;



	Peter Jepsen	PEJE@ucc.dk;
	Beth Wehner Andersen	bewa@ucl.dk;
	Steffen Elmose	ste@ucn.dk;
	John Andersson	joa@ucsj.dk;
	Bettina Brandt	bbra@ucsyd.dk;
	Pernille Ulla Andersen	pa@via.dk;

<b>Dansk</b>		
	Lars Stubbe Arndal	laar@phmetropol.dk;
	Hanne Schilling	HASC@ucc.dk;
	Martin Reng	mare@ucl.dk;
	Hanne Beermann	hab@ucn.dk;
	Bettina Buch	bbu@ucsj.dk;
	Charlotte Christiansen	cchr@ucsyd.dk;
Faggrubeleder	Benny Bang Carlsen	beba@via.dk;

<b>Engelsk</b>		
	Bente Meldgaard	beme@phmetropol.dk;
Faggrubeleder	Nicolai Andersen	NISA@ucc.dk;
	Ingelise Jensen	Inje1@ucl.dk;
	Thomas Kjærgaard	tmk@ucn.dk;
	Finn Peter Aarup	fpa@ucsj.dk;
	Henrik Kasch	hkas@ucsyd.dk;
	Anders H. Bendsen	ab@via.dk;

<b>Fysik/kemi</b>		
	Nina Troelsgaard	nije@phmetropol.dk;
	Eva Totzki	TOT@ucc.dk;
	Anette Jäpelt	anjp@ucl.dk;
	Niels Anders Illemann Peter- sen	nap@ucn.dk;
	Per Michael Pedersen	pmp@ucsj.dk;
	Lars Henrik Jørgensen	lhjo@ucsyd.dk;
Faggrubeleder	Lars Brian Krogh	labk@via.dk;

<b>Geografi</b>		
	Martin Hermansen	mahe@phmetropol.dk;
	Ditte Marie Pagaard	DMPA@ucc.dk;
	Poul Kristensen	pokr@ucl.dk;
	Jette Reuss Schmidt	jrs@ucn.dk;
	Jørgen Løye Christiansen	ljc@ucsj.dk;

	Claus Auning	<a href="mailto:caun@ucsyd.dk">caun@ucsyd.dk</a> ;
Faggrubeleder	Søren Witzel Clausen	<a href="mailto:socl@via.dk">socl@via.dk</a> ;

<b>Historie</b>		
Barsel	Marie Veisegaard	<a href="mailto:mavl@phmetropol.dk">mavl@phmetropol.dk</a> ;
Barselsvikar	Anders Thøgersen	<a href="mailto:anft@phmetropol.dk">anft@phmetropol.dk</a> ;
	Oluf Lind Hansen	<a href="mailto:OLH@ucc.dk">OLH@ucc.dk</a> ;
	UCL: Vacant	
	Henning Brinckmann Kristensen	<a href="mailto:hbk@ucn.dk">hbk@ucn.dk</a> ;
Faggrubeleder	Sven Gerken	<a href="mailto:sge@ucsj.dk">sge@ucsj.dk</a> ;
	Anders Simonsen	<a href="mailto:ahsi@ucsyd.dk">ahsi@ucsyd.dk</a> ;
	Michael Mogensen	<a href="mailto:mmog@via.dk">mmog@via.dk</a> ;

<b>Håndværk og design</b>		
	Bolette Kremmer Hansen	<a href="mailto:blha@phmetropol.dk">blha@phmetropol.dk</a> ;
	Merete Weimann	<a href="mailto:MWE@ucc.dk">MWE@ucc.dk</a> ;
	Ove Eskildsen	<a href="mailto:oves@ucl.dk">oves@ucl.dk</a> ;
Faggrubeleder	Annette Fiskali	<a href="mailto:ANF@ucn.dk">ANF@ucn.dk</a> ;
	Peter Hersted	<a href="mailto:peh@ucsj.dk">peh@ucsj.dk</a> ;
	Henrik Petersen	<a href="mailto:hpet@ucsyd.dk">hpet@ucsyd.dk</a> ;
	Betty Mørck-Petersen	<a href="mailto:bmp@via.dk">bmp@via.dk</a> ;

<b>Idræt</b>		
	Thomas Piaster	<a href="mailto:thpi@phmetropol.dk">thpi@phmetropol.dk</a> ;
	Birgitte Hedeskov	<a href="mailto:BIHE@ucc.dk">BIHE@ucc.dk</a> ;
	Aksel Bendsen	<a href="mailto:akbe@ucl.dk">akbe@ucl.dk</a> ;
	Torben Vandet	<a href="mailto:tov@ucn.dk">tov@ucn.dk</a> ;
	Susanne Esmer	<a href="mailto:ses@ucsj.dk">ses@ucsj.dk</a> ;
	Martin Elmbæk Knudsen	<a href="mailto:mekn@ucsyd.dk">mekn@ucsyd.dk</a> ;
Faggrubeleder	Henrik Taarsted Jørgensen	<a href="mailto:hejo@via.dk">hejo@via.dk</a> ;

<b>Kristendomskundskab/religion</b>		
	Tue Anker Bech	<a href="mailto:tube@phmetropol.dk">tube@phmetropol.dk</a> ;
Faggrubeleder	Björg Bogisch	<a href="mailto:BJCH@ucc.dk">BJCH@ucc.dk</a> ;
	Marianne Vihøj	<a href="mailto:mavi@ucl.dk">mavi@ucl.dk</a> ;
	Marlene Printz Jellesen	<a href="mailto:MPJ@ucn.dk">MPJ@ucn.dk</a> ;
	Anne Skriver Knudsen	<a href="mailto:askn@ucsj.dk">askn@ucsj.dk</a> ;
	Hans Krab Koed	<a href="mailto:hkko@ucsyd.dk">hkko@ucsyd.dk</a> ;
	Johan Thorendahl	<a href="mailto:jt@via.dk">jt@via.dk</a> ;



<b>Madkundskab</b>	<b>Gruppen konstituerer sig selv med faggrubeleder</b>	
	Pernille Kierckebye Baes Henriksen	<a href="mailto:pkbh@phmetropol.dk">pkbh@phmetropol.dk</a> ;
	Helle Brønnum Carlsen	<a href="mailto:HBCA@ucc.dk">HBCA@ucc.dk</a> ;
	Majbritt Pless	<a href="mailto:mapl@ucl.dk">mapl@ucl.dk</a> ;
	Camilla Damsgaard	<a href="mailto:CAD@ucn.dk">CAD@ucn.dk</a> ;
	Susanne Tønneskov Hansen	<a href="mailto:sth@ucsj.dk">sth@ucsj.dk</a> ;
	Connie Ferks	<a href="mailto:cgfr@ucsyd.dk">cgfr@ucsyd.dk</a> ;
	Merete Vial	<a href="mailto:merv@via.dk">merv@via.dk</a> ;

<b>Matematik</b>		
	Steffen Overgaard	<a href="mailto:stov@phmetropol.dk">stov@phmetropol.dk</a> ;
	Niels Johnsen	<a href="mailto:NIJO@ucc.dk">NIJO@ucc.dk</a> ;
	Lene Junge	<a href="mailto:leju@ucl.dk">leju@ucl.dk</a> ;
	Flemming Ejdrup	<a href="mailto:fle@ucn.dk">fle@ucn.dk</a> ;
Faggrubeleder	Bent Lindhardt	<a href="mailto:bli@ucsj.dk">bli@ucsj.dk</a> ;
	Kaj Nedergaard Jepsen	<a href="mailto:knje@ucsyd.dk">knje@ucsyd.dk</a> ;
	Karen Drejer	<a href="mailto:kdr@via.dk">kdr@via.dk</a> ;

<b>Musik</b>		
Faggrubeleder	Jesper Juellund Jensen	<a href="mailto:jeje@phmetropol.dk">jeje@phmetropol.dk</a> ;
	Susanne Skov	<a href="mailto:SUSK@ucc.dk">SUSK@ucc.dk</a> ;
	Niels Kvium	<a href="mailto:nisk@ucl.dk">nisk@ucl.dk</a> ;
	Christian Vardinghus	<a href="mailto:chv@ucn.dk">chv@ucn.dk</a> ;
	Simon Tamdrup Jensen	<a href="mailto:stj@ucsj.dk">stj@ucsj.dk</a> ;
	Peter Riis	<a href="mailto:ppri@ucsyd.dk">ppri@ucsyd.dk</a> ;
	Erik Heiberg Lyhne	<a href="mailto:ly@via.dk">ly@via.dk</a> ;

<b>Natur/teknologi</b>		
	Lisbeth Vive	<a href="mailto:LIVI@phmetropol.dk">LIVI@phmetropol.dk</a> ;
Faggrubeleder	Jens Aarby	<a href="mailto:JEN@ucc.dk">JEN@ucc.dk</a> ;
	Frank Jensen	<a href="mailto:frje@ucl.dk">frje@ucl.dk</a> ;
	Marianne Hald	<a href="mailto:mrh@ucn.dk">mrh@ucn.dk</a> ;
	Jørgen Haagen Petersen	<a href="mailto:jhp@ucsj.dk">jhp@ucsj.dk</a> ;
	Gert Wahlgren	<a href="mailto:gwah@ucsyd.dk">gwah@ucsyd.dk</a> ;
	Henrik Bavnøj	<a href="mailto:heba@via.dk">heba@via.dk</a> ;

<b>Samfundsfag</b>		
	Rune Riberholt	<a href="mailto:ruri@phmetropol.dk">ruri@phmetropol.dk</a> ;
	Katrine Vinther Scheibel	<a href="mailto:KVS@ucc.dk">KVS@ucc.dk</a> ;
Faggrubeleder	Anders Stig Christensen	<a href="mailto:ansc@ucl.dk">ansc@ucl.dk</a> ;
	Thomas Stentz Mortensen	<a href="mailto:tsm@ucn.dk">tsm@ucn.dk</a> ;

	Niels Erik Borges	<a href="mailto:neb@ucsj.dk">neb@ucsj.dk</a> ;
	Nadine Mahlich-Bolig	<a href="mailto:nmbo@ucsyd.dk">nmbo@ucsyd.dk</a> ;
	Henrik Wøhlk Larsen	<a href="mailto:hwl@via.dk">hwl@via.dk</a> ;

<b>Tysk-fransk</b>		
	Jette von Holst Pedersen	<a href="mailto:jepe@phmetropol.dk">jepe@phmetropol.dk</a> ;
Tysk	Kirsten Bjerre	<a href="mailto:KBJ@ucc.dk">KBJ@ucc.dk</a> ;
Faggrubeleder fransk	Annette Søndergaard Greger- sen	<a href="mailto:ASGR@ucc.dk">ASGR@ucc.dk</a> ;
	Maria Pia Petterson	<a href="mailto:mapp@ucl.dk">mapp@ucl.dk</a> ;
	Anne-Marie Fischer-Rasmus- sen	<a href="mailto:ama@ucn.dk">ama@ucn.dk</a> ;
	Sigga Engsbro	<a href="mailto:sien@ucsj.dk">sien@ucsj.dk</a> ;
Faggrubeleder tysk	Karen Margrethe Aarøe	<a href="mailto:kmaa@ucsyd.dk">kmaa@ucsyd.dk</a> ;
Tysk	Karen Wobeser	<a href="mailto:KW@via.dk">KW@via.dk</a> ;
Fransk	Nina Hauge Jensen	<a href="mailto:nj@via.dk">nj@via.dk</a> ;

<b>Bachelorprojektet</b>		
Faggrubeleder	Jesper Boding	<a href="mailto:jebo@phmetropol.dk">jebo@phmetropol.dk</a> ;
	Hanne Møller	<a href="mailto:HAM@ucc.dk">HAM@ucc.dk</a> ;
	Lotte Holk	<a href="mailto:Lhha3@ucl.dk">Lhha3@ucl.dk</a> ;
	Søren Pjengaard	<a href="mailto:soe@ucn.dk">soe@ucn.dk</a> ;
	Jens Madsen	<a href="mailto:jem@ucsj.dk">jem@ucsj.dk</a> ;
	Anette Krenzen	<a href="mailto:akre@ucsyd.dk">akre@ucsyd.dk</a> ;
	Niels Mølgaard	<a href="mailto:nmo@via.dk">nmo@via.dk</a> ;

<b>Praktik</b>		
	Rikke Juul Hornbøll	<a href="mailto:riju@phmetropol.dk">riju@phmetropol.dk</a> ;
	Tine Sofie Højrup	<a href="mailto:TSH@ucc.dk">TSH@ucc.dk</a> ;
	Gitte Gorm Larsen	<a href="mailto:ggla@ucl.dk">ggla@ucl.dk</a> ;
Faggrubeleder	Per Munch	<a href="mailto:pem@ucn.dk">pem@ucn.dk</a> ;
	Ninna Braüner	<a href="mailto:nvb@ucsj.dk">nvb@ucsj.dk</a> ;
	Carsten Henningsen	<a href="mailto:cahe@ucsyd.dk">cahe@ucsyd.dk</a> ;
	Dorthe Ansine Christensen	<a href="mailto:dach@via.dk">dach@via.dk</a> ;

<b>Lærerens grundfag- lighed</b> <i>Pædagogik og lærerfag- lighed</i>		
	Inger Lokjær Faurdal -	<a href="mailto:infa@phmetropol.dk">infa@phmetropol.dk</a> ;
	Morten Birk Hansen	<a href="mailto:MBI@ucc.dk">MBI@ucc.dk</a> ;
	Dorthe Østerby Toft	<a href="mailto:doto@ucl.dk">doto@ucl.dk</a> ;



	Jakob Fenger	<a href="mailto:jlf@ucn.dk">jlf@ucn.dk</a> ;
	Susanne Roesdahl	<a href="mailto:sus@ucsj.dk">sus@ucsj.dk</a> ;
	Rikke Ebsen	<a href="mailto:roeb@ucsyd.dk">roeb@ucsyd.dk</a> ;
Faggruppeleder	Benedikte Vilslev Petersen	<a href="mailto:bp@via.dk">bp@via.dk</a> ;
<b>Lærerens grundfaglighed</b> <i>Undervisning af to-sprogede</i>		
	Anna-Vera Meidell Sigsgaard	<a href="mailto:anms@phmetropol.dk">anms@phmetropol.dk</a> ;
Faggruppeleder til 31.7.17	Lone Wulff	<a href="mailto:LW@ucc.dk">LW@ucc.dk</a> ;
	Thomas Roed Heiden	<a href="mailto:Trhe1@ucl.dk">Trhe1@ucl.dk</a> ;
Faggruppeleder fra 1.8.17	Winnie Østergaard	<a href="mailto:woe@ucn.dk">woe@ucn.dk</a> ;
	Merete Haugaard	<a href="mailto:mha@ucsj.dk">mha@ucsj.dk</a> ;
	Merete Smith-Sivertsen	<a href="mailto:mess@ucsyd.dk">mess@ucsyd.dk</a> ;
	Henrik Balle Nielsen	<a href="mailto:hn@via.dk">hn@via.dk</a> ;
<b>Lærerens grundfaglighed</b> <i>Almen Dannelse/KLM</i>		
	Gry Eliassen -	<a href="mailto:grel@phmetropol.dk">grel@phmetropol.dk</a> ;
	Lakshmi Sigurdsson	<a href="mailto:LAS@ucc.dk">LAS@ucc.dk</a> ;
	Kirsten Poulsgaard	<a href="mailto:kipo@ucl.dk">kipo@ucl.dk</a> ;
	Jens Peter Noes Olesen	<a href="mailto:jpo@ucn.dk">jpo@ucn.dk</a> ;
	Simon Renault	<a href="mailto:sre@ucsj.dk">sre@ucsj.dk</a> ;
	Per Holst Hansen	<a href="mailto:paha@ucsyd.dk">paha@ucsyd.dk</a> ;
	Dorete Kallesøe	<a href="mailto:dsk@via.dk">dsk@via.dk</a> ;

## Bilag 2.1 Kommissorium: Task-force for fremtidens læreruddannelse

### *Grundlag*

Danske Professionshøjskoler rektorkollegium anerkender behovet for ro om den nye læreruddannelse fra 2013, men ser samtidig at udfordringer i Folkeskolen og internationale tendenser mv. vil bringe læreruddannelsen i spil igen. Det anses derfor som retfærdigt omhu, at sektoren rustet sig til en ny revision af læreruddannelsen. Danske Professionshøjskoler nedsætter derfor en task-force, som skal udarbejde en analyse og forslag til et- eller flere modeller for fremtidens læreruddannelse, som også giver et bud på, hvordan man højner lærerprofessionens status og læreruddannelsens status i fremtiden. Målgruppen er i første omgang kollegiet, og efterfølgende forventeligt foreningens interessenter.

### *Organisering*

Kollegiet sammensætter og udpeger formanden for task-forcen, som udgøres af tre til fire medlemmer fra sektoren og én fra Danske Professionshøjskoler sekretariat. Eksterne medlemmer med de rette kompetencer kan med fordel indgå, fx en skoledirektør og en forsker på feltet. Medlemmerne skal samlet set have stærke læreruddannelses- og innovative kompetencer, viden om folkeskolens udfordringer, indsigt i internationale tendenser på læreruddannelses- og folkeskoleområdet, herunder sammenhængen til optaget fra ungdomsuddannelserne. Task-forcen refererer til kollegiet via formand for UPU rektor Erik Knudsen. UPU og Uddannelsesledernetværket for læreruddannelsen sikres undervejs mulighed for at kommentere og reflektere ind til task-forcens arbejde og for sidstnævnte gennem en direkte repræsentation i task-forcen. Formandens UC yder sekretariatsbistand til opgaven.

### *Opgave og leverancer*

Task-forcen udarbejder en grundig analyse af den nuværende læreruddannelses styrker og svagheder samt trusler og muligheder for læreruddannelsen og sektoren i et 2-3-årigt perspektiv og med udgangspunkt i bl.a. folkeskolens udvikling og udfordringer samt internationale tendenser. Som inspiration indgår Jørgen Thorslunds SWOT analyse (Bilag 1), tidligere leverancer fra DLF/DP arbejdsgruppe (Bilag 2), TI-rapporten, kommende evalueringer af LU13 ect.

Task-forcen leverer forslag til én eller flere læreruddannelsesmodeller samt forslag til, hvordan kvalitet, organisering, kompetencer og viden etc. højnes på læreruddannelsen, så den står stærkt rustet til en evt. liberalisering på området på sigt. Der kan f.eks. tænkes i læreruddannelsesmodeller, der kombinerer grunduddannelse med efter- og videreuddannelse, men maksimalt inden for en 5-årig ramme samt i styrker og svagheder ved en meget mere decentral styring af uddannelsen frem for modeller på baggrund af nogle fælles mål og sigt punkter. Modelforslagene indeholder en beskrivelse af vejen frem til modellen/-ernes slutkompetencer, herunder hvilke udfordringer modellen/-erne skal løse samt hvilke barrierer i rammevilkår og hos interessenter, der kan forventes. Der skal indgå perspektiver i forhold til om modellen/-erne kan bruges på andre uddannelser, men kun som et sideblik.

Task-forcen leverer i samarbejde med Danske Professionshøjskoler sekretariat forslag til videre proces efter analysen, herunder interessentinddragelse.

### *Interessentinddragelse*

Task-forcen forestår analysen, men inddrager efter behov på udvalgte punkter eksterne samarbejdspartner, f.eks. DLF, KL m.fl.

### *Tidsplan*

Task-forcens sammensætning og kommissorium godkendes på kollegiets arbejdsseminar 26. oktober 2016, hvorefter arbejdet igangsættes og produkt leveres 15. maj 2017. Kollegiet behandler analysen, modellerne og forslag til videre proces på kollegiets møde på Koldingfjord 2. juni 2017.