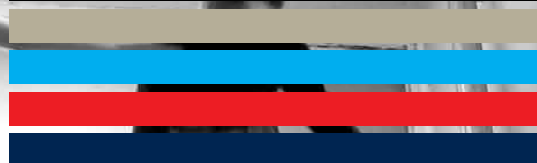
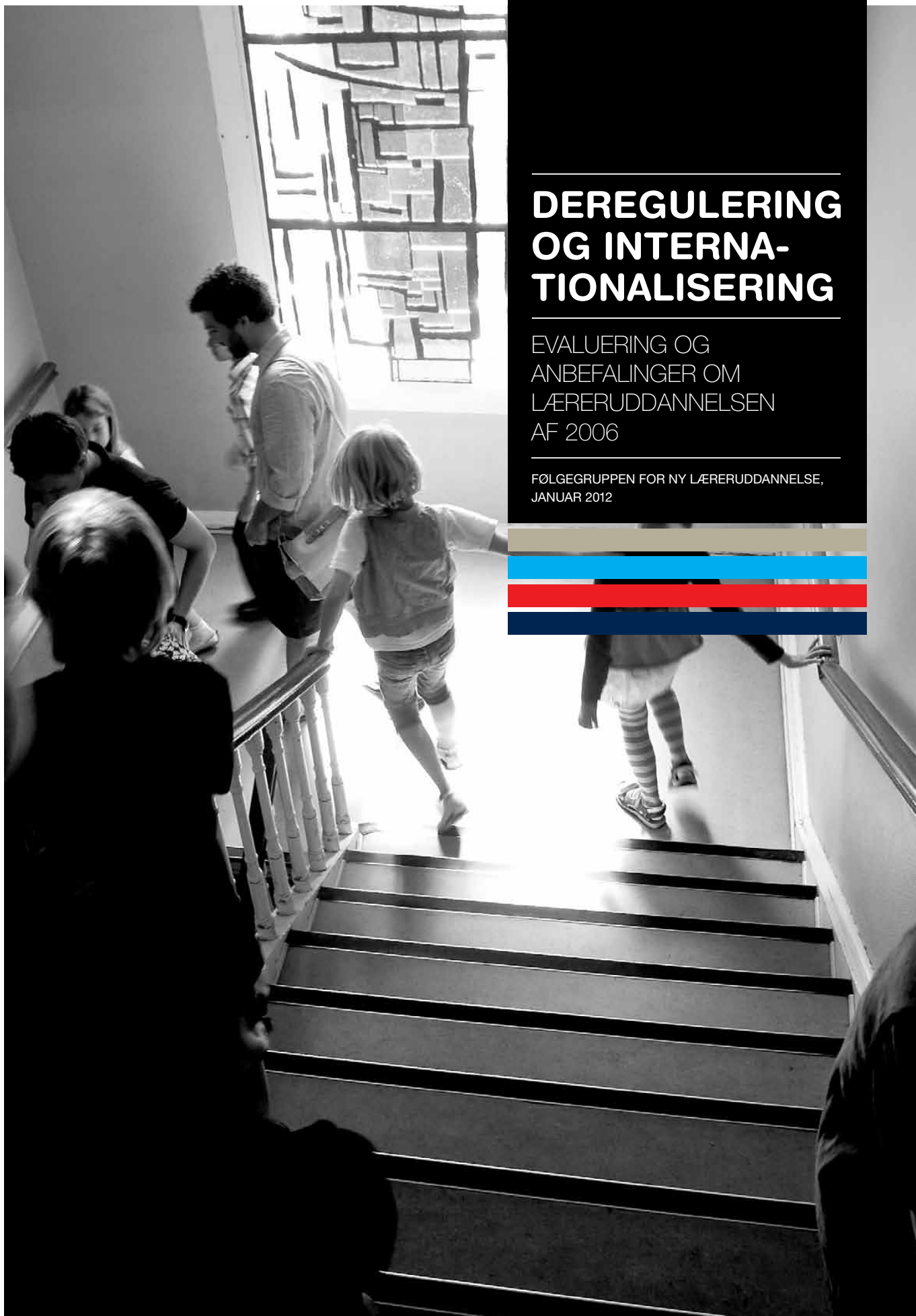

DEREGULERING OG INTERNA- TIONALISERING

EVALUERING OG
ANBEFALINGER OM
LÆRERUDDANNELSEN
AF 2006

FØLGEGRUPPEN FOR NY LÆRERUDDANNELSE,
JANUAR 2012



INDHOLD

FORORD ved formand for følgegruppen Per B. Christensen	4
INDLEDNING	7
1.1 EN DEREGULERET OG INTERNATIONALISERET LÆRERUDDANNELSE	8
Strukturelle rammebetingelser – En professionsbacheloruddannelse på 240 ECTS-point	8
Retningsgivende princip I – Deregulering	10
Retningsgivende princip II – Internationalisering	11
1.2 RAPPORTENS OPBYGNING	12
1.3 LÆRERFAGLIGHED – EN BEGREBSAFKLARING	13
1.4 BAGGRUND OG PROCES	14
Reformen af 2006	14
Følgegruppen for den nye læreruddannelse	15
Følgegruppens evalueringsprogram	15
Følgegruppens arbejdsproces	16
Den politiske kontekst	17
1.5 SAMMENFATNING	18
Tema 1: Søgning og rekruttering	18
Tema 2: Fastholdelse og frafald	18
Tema 3: Linjefag	19
Tema 4: Naturfag	19
Tema 5: Pædagogik og lærerfaglighed	19
Tema 6: Praktik	19
Tema 7: Forskningsinddragelse og udviklingsbaseret	20
Princip 1: Deregulering	20
Princip 2: Internationalisering	20

VURDERINGER OG ANBEFALINGER	23
2.1 TEMA: SØGNING OG REKRUTTERING	24
Udfordringer	24
Viden	26
Ræsonnementer og anbefalinger	28
2.2 TEMA: FASTHOLDELSE OG FRAFALD	28
Udfordringer	29
Viden	29
Ræsonnementer og anbefalinger	30
2.3 TEMA: LINJEFAG	31
Udfordringer	32
Viden	33
Ræsonnementer og anbefalinger	38
2.4 TEMA: NATURFAG	39
Udfordringer	39
Viden	40
Ræsonnementer og anbefalinger	41
2.5 TEMA: PÆDAGOGIK OG LÆRERFAGLIGHED	42
Udfordringer	42
Viden	43
Ræsonnementer og anbefalinger	47
2.6 TEMA: PRAKTIK	48
Udfordringer	49
Viden	50
Ræsonnementer og anbefalinger	51
2.7 TEMA: FORSKNINGSINDDRAGELSE OG UDVIKLINGSBASERING	53
Udfordringer	53
Viden	54
Ræsonnementer og anbefalinger	55
2.8 OPSAMLING: STYRKER OG SVAGHEDER VED DEN NUVÆRENDE LÆRERUDDANNELSE	58
Styrker	58
Svagheder	59
Opmærksomhedspunkter	59
Sammenfatning	60
2.9 PRINCIPPER FOR FREMTIDENS LÆRERUDDANNELSE	61
Rammebetingelserne for følgegruppens arbejde	61
Principper for en styrket læreruddannelse	61
Deregulering	61
Konsekvens af deregulering: styring af læreruddannelsen efter kompetencemål	62
Internationalisering	62
Konsekvens af internationalisering: modulisering af læreruddannelsens fag	63
APPENDIKS	67
Bilag 1: Lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (LOV nr. 579 af 9. juni 2006)	68
Bilag 2: Læreruddannelsens historik	70
Bilag 3: Følgegruppens undersøgelser i hovedtræk	72
Bilag 4: Resumé af følgegruppens anbefalinger	74
Bilag 5: Kommissorium for følgegruppen for ny læreruddannelse	78
LITTERATURLISTE	79

FORORD

FORORD VED FORMAND FOR FØLGEGRUPPEN PER B. CHRISTENSEN

Denne rapport er skrevet af følgegruppen for ny læreruddannelse.

Rapporten udspringer af et ønske fra forligspartierne bag læreruddannelsesreformen. I bemærkninger til lovforslaget fremgår det, at en faglig følgegruppe skulle følge udviklingen på området og overvåge lovens virkninger. Endvidere fremgår det, at der skulle gennemføres et evalueringsprogram, der skulle muliggøre en vurdering af den reformerede uddannelses elementer, elementernes samspil og lovens overordnede målopfyldelse.

Rapporten er resultatet af dette ønske.

Rapporten er blevet til i et tæt samarbejde mellem følgegruppen for ny læreruddannelse, følgegruppens sekretariat og Rambøll Management Consulting¹. Sidstnævnte har været følgegruppen behjælpelig i systematiseringen af rapportens vidensgrundlag og i forbindelse med selve skriveprocessen.

Rapporten bygger på en række kilder, herunder drøftelser i følgegruppen om udviklingen i læreruddannelsen, møder med interessenter, evalueringsrapporter og anden dataindsamling med betydning for læreruddannelsen og ikke mindst følgegruppens egne erfaringer og viden.

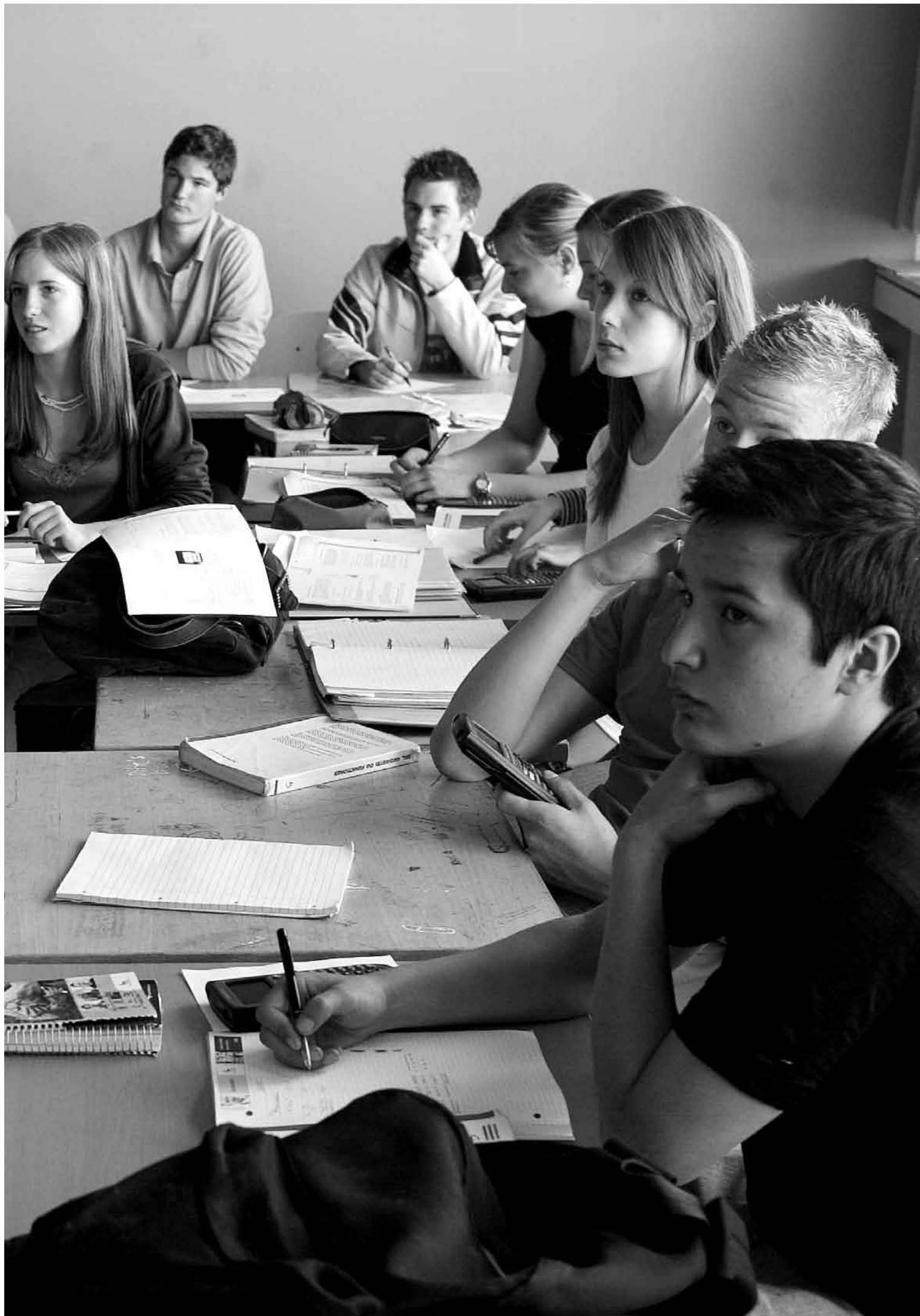
Som udgangspunkt er rapportens formål at bistå forligskredsen bag læreruddannelsen i deres drøftelser af behovet for at foretage eventuelle justeringer af loven.

Følgegruppen vil gerne takke sekretariatet for et godt samarbejde de sidste 4 år, interessenterne for deres vilje til at dele deres viden og holdninger med følgegruppen og Rambøll Management Consulting for deres tålmodighed og imødekommenhed i forbindelse med det sidste års skriveproces.

Følgegruppen for ny læreruddannelse
den 14. november 2011.

Børne- og kulturdirektør Per B. Christensen (formand)
Lektor Birgitte Pontoppidan
Direktør Agi Csonka
Forhenværende dekan Nils-Georg Lundberg
Skoleleder Søren Christian Jensen
Prodekan Henrik Busch
Professor Jens Rasmussen

¹ Forskningschef Andreas Rasch-Christensen, VIA University College, har indgået i Rambølls skrivegruppe.



The first part of the document discusses the importance of maintaining accurate records of all transactions. This includes not only sales and purchases but also any other financial activities that may occur. It is essential to ensure that all entries are properly documented and supported by appropriate evidence.

In addition, the document emphasizes the need for regular reconciliation of accounts. This process involves comparing the company's internal records with the bank statements to identify any discrepancies. By doing so, the company can ensure that its financial statements are accurate and reliable.

Another key aspect of financial management is the timely payment of bills and invoices. Failure to do so can result in late fees, damaged relationships with suppliers, and potential legal action. Therefore, it is crucial to establish a system for tracking and paying all obligations on time.

Finally, the document highlights the importance of budgeting and financial forecasting. By creating a budget, the company can set financial goals and monitor its performance against those goals. Forecasting allows the company to anticipate future financial needs and make informed decisions about investments and capital expenditures.

INDLEDNING

1.1

EN DELREGULERET OG INTERNATIONALISERET LÆRERUDDANNELSE

Med lovændringen i 2006 var det forligskredsens opfattelse, at den danske læreruddannelse skulle have et fagligt løft. Uddannelsen skulle fremtidssikres ved at styrke uddannelsens linjefaglighed og de pædagogiske kompetencer, således at fremtidens lærere kunne løfte folkeskolens mange og meget forskellige opgaver.

Tilblivelsen af denne rapport bevidner, at her er tale om et særligt fokusfelt i det danske uddannelsessystem. Behovet for tæt at overvåge og vurdere læreruddannelsesreformen og dens konsekvenser fremgår flere steder i det oprindelige lovforslag, ligesom der nævnes både en faglig følgegruppe og et særligt evalueringsprogram.

Denne rapport vurderer, i hvilket omfang målet om en fagligt styrket læreruddannelse er nået. Rapporten markerer dermed afslutningen på følgegruppens arbejde og det mandat, der lå i loven fra 2006.

Det er ikke et tilfælde, at læreruddannelsesreformen har været genstand for intens monitorering og evaluering. Uddannelsen befinder sig i et krydsfelt mellem en lang række hensyn: hensynet til uddannelsen af fagligt kompetente lærere, hensynet til folkeskolens behov, rekrutteringshensyn, hensyn til regional dækning og ikke mindst politiske krav til uddannelsens nærmere indhold og opbygning. Læreruddannelsesreformen fra 2006 afspejler på mange måder afvejningen af disse hensyn.

For at kunne håndtere de mange krav og hensyn i forhold til evalueringen af læreruddannelsen og samtidig sikre rimelig konsistens i forhold til anbefalingerne har følgegruppen besluttet at bygge afrapporteringen op om henholdsvis 2 rammesættende betingelser: at læreruddannelsen udbydes på professionshøjskolerne og er på 240 ECTS-point, og at anbefalingerne baserer sig på 2 retningsgivende principper: deregulering og internationalisering.

STRUKTURELLE RAMMEBETINGELSER – EN PROFESSIONSBACHELORUDDANNELSE PÅ 240 ECTS-POINT

Følgegruppens løbende møder med læreruddannelsens interessenter har vist, at der er mange forventninger og ønsker til, hvad læreruddannelsen skal kunne: mere pædagogik, mere specialpædagogik, mere praktik, større linjefag, flere linjefag og så videre. Hvis alle ønsker skulle imødekommes, ville man hurtigt opbygge en ganske lang uddannelse, som næppe ville kunne passe ind i den eksisterende ramme for videregående uddannelser. Og heri ligger måske en af de grundlæggende udfordringer i forhold til læreruddannelsen, nemlig at den allerede nu skal kunne for meget – og at den forventes at kunne endnu mere.

Det er et grundlæggende vilkår, at læreruddannelsen ikke kan alt, hvad der i dag forventes af den. Noget kan de læreruddannede først lære i mødet med praksis og i den løbende professionelle kompetenceudvikling. Det er ingen kunst at bruge flere ECTS-point, og det ligger ikke i følgegruppens

¹ Med lovændringen i 2006 var det forligskredsens opfattelse, at den danske læreruddannelse skulle have et fagligt løft. Uddannelsen skulle fremtidssikres ved at styrke uddannelsens linjefaglighed og de pædagogiske kompetencer, således at fremtidens lærere kunne løfte folkeskolens mange og meget forskellige opgaver.

² Tilblivelsen af denne rapport bevidner, at her er tale om et særligt fokusfelt i det danske uddannelsessystem. Behovet for tæt at overvåge og vurdere læreruddannelsesreformen og dens konsekvenser fremgår flere steder i det oprindelige lovforslag, ligesom der nævnes både en faglig følgegruppe og et særligt evalueringsprogram.



kommissorium, at uddannelsens længde er til diskussion. Derfor har følgegruppen det udgangspunkt, at den eksisterende ramme på 240 ECTS-point er grænsen for læreruddannelsens omfang. Men det betyder også, at der ikke er plads til elementer i uddannelsen, som ikke direkte er relateret til lærergemningens kernefaglighed.

Denne kernefaglighed er selvsagt en variabel størrelse, da den skifter i takt med de krav, der stilles til folkeskolen. I de tidligste læreruddannelser skulle læreren uddannes i læsning, skrivning, regning og den evangelisk-kristne tro, og traditionelt har den danske læreruddannelse været kendetegnet af en "enhedslærertankegang", hvor læreren stort set skulle kunne undervise på alle klassetrin i alle fag². Tiden er imidlertid løbet fra denne opfattelse af lærerens faglighed, hvilket reformen i 2006 også var udtryk for. Dagens folkeskole skal meget, meget mere end tidligere. Den skal styrke og udvikle den enkelte elevs faglige kundskaber og kompetencer, og den skal skabe grundlaget for en dygtig og veluddannet befolkning. Den skal fremme den enkelte elevs alsidige personlige udvikling, samtidig med at den skal inkludere flere elever med særlige behov. Den skal uddanne eleverne til at være innovative og givetvis en hel masse mere. I dag ved vi også meget om betydningen af elevernes forskellige forudsætninger for at lære, og hvordan forskellige undervisningsmetoder tilgodeser dette.

Det stiller andre krav til lærerne og dermed også til læreruddannelsen. Derfor taler man i dag også om, at læreren skal være ekspert i sit fag, i pædagogik og inden for didaktik (jf. også afsnit 1.3 for en definition af begrebet lærerfaglighed).

Ovenstående får konsekvenser for nogle af de anbefalinger, som følgegruppen vil komme med i denne rapport. For den udvikling, som er sket fra enhedslæreren til eksperten i undervisning, må nødvendigvis også reflekteres i læreruddannelsen. Reformen fra 2006 afspejler på forskellig vis denne ændring i forståelsen af kravene til læreren. For eksempel er indførelsen af aldersspecialisering udtryk for, at læreren skal være ekspert i undervisning i fag, pædagogik og didaktik rettet mod elevernes behov og de faglige krav på forskellige klassetrin.

Såfremt lærerfagligheden skal styrkes yderligere i læreruddannelsen, skal der prioriteres blandt uddannelsens forskellige elementer. Det er følgegruppens overbevisning, at lærerfagligheden skal være det bærende element i læreruddannelsen. Det kan betyde, at nogle af de eksisterende elementer må nytænkes, så lærerfagligheden står stærkere i det samlede billede. Følgegruppen peger i rapporten på, at fællesfaget kristendomskundskab/livsoplysning/medborgerskab (KLM) kunne være et af de områder, der skal nytænkes ind i en mere lærerfaglig kontekst. Følgegruppen er bevidst

om, at nogle vil finde denne opfattelse for kontroversiel, men den er nødvendig, hvis læreruddannelsen skal uddanne kommende lærere til at opnå et højt niveau af lærerfaglighed.

Disse betragtninger ligger også i forlængelse af bevægelsen væk fra den tidligere seminarietradition og over i den nye professionshøjskoletankegang. Professionshøjskolernes force er deres tætte kobling mellem uddannelse og professionspraksis, og denne kobling er afgørende for læreruddannelsen. Følgegruppens holdning er derfor, at professionshøjskolerne fortsat bør danne den institutionelle ramme om læreruddannelsen. Men som følgegruppen også vil påpege, så udgør skellet mellem 2 institutionstyper inden for de videregående uddannelser, professionshøjskoler og universiteter, samtidig en u hensigtsmæssig modstilling mellem forskning og udvikling – en modstilling, som hæmmer læreruddannelsens muligheder for at skabe og inddrage ny viden i undervisningen og i udviklingen af uddannelsen. Dette skel ønsker følgegruppen nedbrudt.

RETNINGSGIVENDE PRINCIP I – DEREGULERING

Følgegruppen har valgt at strukturere sin afrapportering omkring 2 retningsgivende principper: deregulering og internationalisering. Disse principper skal ses som udtryk for følgegruppens vurdering af og erfaring med, hvad der grundlæggende vil skabe en bedre læreruddannelse og bedre vilkår for at udvikle læreruddannelsen fremadrettet. De retningsgivende principper er formuleret med udgangspunkt i både den indhentede dokumentation under evalueringsprogrammet og følgegruppens erfaringer med læreruddannelsen i øvrigt.

Læreruddannelsen eksisterer i et krydsfelt mellem en række stærkt markerede krav, hensyn og forventninger. Én konsekvens af de mange krav og hensyn til læreruddannelsen har været, at uddannelsen i dag uden sammenligning er den mest regelregulerede videregående uddannelse i Danmark. Den seneste uddannelsesbekendtgørelse for læreruddannelsen regulerer med sine 65 sider hvert eneste fags identitet, mål og centrale kundskabs- og færdighedsområder. Dertil kommer detaljerede regler om vejledende timetal for undervisning og vejledning i fag og praktik, regler for særlige adgangskrav til de forskellige linjefag og meget mere.

I lovgivningsmæssig forstand er læreruddannelsen, sammen med pædagoguddannelsen, et levn fra en svunden tid. Hvor det i 1950- og 1960'erne var almindeligt, at uddannelser havde egen lov med tilhørende bekendtgørelse, så er det i dag kun læreruddannelsen og pædagoguddannelsen, der er lovregulerede på denne måde.

² Se bilag 2: Læreruddannelsens historik.

Udfordringen for læreruddannelsen er grundlæggende, at uddannelsens output – de læreruddannede – betragtes som et særskilt politisk problemfelt. Det står i modsætning til de øvrige uddannelser på det videregående område, hvor det politiske fokus hovedsagelig knytter sig til spørgsmålet om, hvorvidt en uddannelse udbydes, og om de færdiguddannedes kompetencer ud fra en overordnet betragtning er efterspurgt på arbejdsmarkedet. Det er for eksempel politisk vigtigt, at der uddannes jurister, men selve uddannelsens indhold og output er ikke gjort til genstand for politisk regulering.

Årsagen til, at netop læreruddannelsens output har så stor politisk bevågenhed, er sandsynligvis, at det er svært at tænke læreruddannelse uden samtidig at tænke folkeskole. Folkeskolen har længe været betragtet som landets måske vigtigste kultur- og vidensbærende institution. Samtidig har de seneste årtiers fokus på internationale komparative studier af elevernes viden og færdigheder, sammenholdt med en stigende bevidsthed om grundskolens betydning for samfundøkonomien, understreget folkeskolens centrale position og vigtighed.

Svaret på udfordringen om læreruddannelsens særlige politiske status har været en relativt høj grad af detailregulering af læreruddannelsens form og indhold. Denne regulering er sket, i forventningen om at dette kunne sikre det ønskede output. I praksis har denne tætte regulering på centrale områder vist sig at have haft uforudsete og til tider uhenigtsmæssige konsekvenser, som det vil fremgå af følgegruppens rapport. Uddannelsens indhold er underlagt en struktur, som ikke i alle tilfælde fordrer meningsfulde læringsforløb, og institutionerne er underlagt uflexible rammer for planlægning og udviklingen af læreruddannelsen.

Følgegruppen stiller sig tvivlende over for, om et uddannelses-output lader sig regulere på den hidtidige måde. De mange forsøg med læreruddannelsen siden reformen i 2006 vidner om, at der hurtigt opstår behov for ad hoc-løsninger, når den oprindelige regulering ikke formår at skabe det ønskede resultat (for eksempel i forhold til de studerendes valg af linjefag).

De mange forsøg har også udfordret ideen om, at der blot skal være én læreruddannelse i Danmark. I praksis har vi set en knopskydning af variationer over læreruddannelsen. Følgegruppen ser ikke nødvendigvis denne udvikling som problematisk, da gruppen er af den opfattelse, at der bør være mulighed for de enkelte læreruddannelser for at profilere sig selv fagligt for dermed at skabe dynamisk uddannelsesudvikling og produktiv konkurrence uddannelsesstederne imellem.

Følgegruppen anerkender, at reguleringen af læreruddannelsen er båret af et politisk ønske om at sikre høj kvalitet i den danske læreruddannelse (også på tværs af udbudssteder), men følgegruppen finder det alligevel hensigtsmæssigt, at lovgiver giver muligheder for og rum til, at det enkelte uddannelsessted og den enkelte professionshøjskole får større ansvar og mulighed for at udvikle uddannelsens indhold og organisation. Tilsvarende mener følgegruppen, at der herudover skal gives friere rammer til den studerende for at vælge og sammensætte sin uddannelse. På denne måde skabes større ansvar hos ledelse, undervisere og studerende og dermed dynamik i læreruddannelsen.

For at kvalitetsudvikle læreruddannelsen må der stilles klare forventninger til ledelsen af den enkelte professionshøjskole om at sætte retningen både for undervisere og studerende. Det gælder såvel ledelsen af professionshøjskolen som ledelsen af den enkelte læreruddannelse. Ledelsen af læreruddannelsen skal være visionær og fagligt kompetent. Og den skal sikre samspillet med praktikken, andre professionsuddannelser og relevante forskningsmiljøer.

Som konsekvens har følgegruppen besluttet at formulere deregulering og lokal autonomi som det første retningsgivende princip i forhold til rapportens ræsonnementer og anbefalinger.

RETNINGSGIVENDE PRINCIP II – INTERNATIONALISERING

Den tætte og komplekse regulering er ikke den eneste gennemgående problematik, som udfordrer læreruddannelsen i dag. Læreruddannelsen bygger i vid udstrækning på en uddannelsesstærkning, som ikke er gearret til nutidens og fremtidens krav om internationalisering. Det gælder såvel danske studerendes mulighed for at tage studieophold i udlandet som udenlandske studerendes muligheder for at tage dele af eller hele den danske læreruddannelse. Men det gælder også bredere i forhold til det internationale udsyn, som læreruddannelsen – og de lærerstuderende – bør have, for eksempel i forhold til anvendelse af udenlandsk litteratur og forskningsresultater.

Danmark underskrev Bologna-Deklarationen i 1999, hvis målsætning var at nedbryde de uddannelsesmæssige barrierer de europæiske lande imellem for derved at lette studentermobilitet og efterfølgende ansættelser på tværs af landegrænserne. Og i en dansk kontekst er barriererne stadig talrige: Det gælder i forhold til utidssvarende uddannelsesstekniske koncepter (for eksempel brug af årsværk), struktur og merit.

En dansk lærerstuderende, der ønsker at tage en del af sin uddannelse i udlandet, konfronteres med en række umiddelbare udfordringer. Studiet i udlandet skal, hvis det ikke skal være studietidsforlængende, erstatte elementer i den danske uddannelse. Problemet er, at læreruddannelsen er bygget op af store fagblokke, og at mange af fagene i uddannelsen strækker sig over flere semestre. Der er tilmed tale om "skæve" ECTS-fagvægte, for eksempel linjefag på 36 ECTS-point, som ikke umiddelbart lader sig indfange af semestre på 30 ECTS. Tilsvarende er det svært at forlige de store danske fag med mindre udenlandske fagmoduler, som ofte er bygget op efter helt andre principper end den danske fagmodel. Derfor møder de studerende store udfordringer i forhold til at indpasse studier i udlandet med deres danske læreruddannelse. Og dertil kommer hensynet til praktikken, som stiller sine egne udfordringer i forhold til udenlandsophold.

Tilsvarende møder udenlandske studerende store uddannelsesmæssige barrierer på den danske læreruddannelse. Dels er der de særlige udfordringer om fagenes konstruktion og størrelse som allerede nævnt. Dels er det svært at se, hvordan en udenlandsk studerende skulle kunne tage hele eller bare dele af den danske læreruddannelse uden at beherske det danske sprog. Følgegruppen mener ikke, at dette bør være en forudsætning.

For at skabe en fremtids- og udviklingsorienteret læreruddannelse er det vigtigt, at uddannelsens struktur, indhold og gennemførelse er indrettet med internationalt udsyn og udenlandske studieophold for øje. Verden har meget at lære den danske lærerstuderende, og den danske læreruddannelse og de danske lærerstuderende har tilsvarende meget at bidrage med til verden.

Som konsekvens har følgegruppen besluttet at formulere internationalisering som det andet retningsgivende princip i forhold til rapportens ræsonnementer og anbefalinger.

1.2

RAPPORTENS OPBYGNING

Rapporten består af 2 overordnede dele: Indledning og Vurderinger og anbefalinger.

Indledningen beskriver de overordnede rammer og baggrunden for følgegruppens arbejde. Afsnittene giver indblik i motivationerne bag såvel loven som nedsættelsen af følgegruppen. I denne del vil læseren også få indblik i den arbejdsform og proces, der har kendetegnet følgegruppens arbejde de sidste 4 år.

Vurderinger og anbefalinger indeholder afrapporteringens kerne. Hvert afsnit bearbejder et centralt tema i forhold til læreruddannelsen, for eksempel Linjefag. Under hvert tema vil en række relevante emner, for eksempel adgangskravet til linjefag, fagenes størrelse etc. blive vendt. Følgegruppen behandler 7 temaer i rapporten:

1. [Søgning og rekruttering](#)
2. [Fastholdelse og frafald](#)
3. [Linjefag](#)
4. [Naturfag](#)
5. [Pædagogik og lærerfaglighed](#)
6. [Praktik](#)
7. [Forskningsinddragelse og udviklingsbaseret](#)

Hvert temaafsnit er bygget op af 3 byggesten: Udfordringer, Viden og Ræsonnementer og anbefalinger.

Udfordringer kortlægger de konkrete mål eller udfordringer, som knytter sig til temaet i henhold til læreruddannelsen. Med andre ord præsenteres her baggrunden for og målet med at tage temaet under behandling i følgegruppen.

Viden indeholder en fremstilling af den konsoliderede viden om temaet, som fortrinsvist er samlet ind i forbindelse med evalueringsprogrammet. I det omfang følgegruppen har fundet det relevant, er andre undersøgelser inddraget.

Ræsonnementer omhandler de overvejelser, afvejninger og argumenter, som følgegruppen finder relevante i forhold til en vurdering af temaet.

I forlængelse heraf omfatter anbefalinger følgegruppens indstilling til tilpasninger og forbedringer, enten direkte i relation til læreruddannelsen eller til forhold i tilknytning til uddannelsen. Anbefalingerne er bevidst af overordnet og retningsgivende karakter. Anbefalingerne her vil knytte sig tæt til den dokumentation, der præsenteres i rapportens vidensafsnit.

I afsnit 2.8 samler følgegruppen op på styrker og svagheder ved den nuværende læreruddannelse baseret på den indhentede dokumentation under evalueringsprogrammet.

I rapportens sidste afsnit – Principper for fremtidens læreruddannelse – præsenterer følgegruppen en række overvejelser om og forslag til en fremtidig indretning af læreruddannelsen. I dette afsnit indarbejdes og konkretiseres de ræsonnementer og flere af de generelle anbefalinger, som præsenteres i rapportens temagennemgange.

Rapporten afrundes med et appendiks, der indeholder lovteksten fra 2006, en kort historik over læreruddannelsen, en opgørelse over undersøgelser iværksat af følgegruppen i regi af evalueringsprogrammet, et resumé af følgegruppens anbefalinger og følgegruppens kommissorium.

1.3

LÆRERFAGLIGHED – EN BEGREBS- AFKLARING

En af intentionerne med den nye læreruddannelse var at styrke fagligheden i uddannelsen. "Faglighed" er dog ikke et entydigt begreb, og følgegruppen har derfor fundet det nødvendigt at præcisere, hvordan begrebet bruges i denne rapport. "Faglighed" knyttes her til lærergemingen, hvorved begrebet "lærerfaglighed" opstår.

Lærerfaglighed er den professionelle faglighed, som læreren forventes at besidde. Den omfatter 3 elementer: (a) viden om skolens praksis, (b) færdighed og kompetence i skolens praksis, (c) refleksion over skolens praksis. De centrale kompetenceområder for lærerfaglighed er fagkompetence, didaktisk kompetence, organiseringskompetence og diagnostisk kompetence. Læreren forventes at have en solid faglig viden i de fag, han eller hun underviser i, at besidde viden om og kompetence i udførelse af et repertoire af undervisningsmetoder, der sætter ham eller hende i stand til at undervise differentieret i disse fag, at kunne lede klassens eller læringsfællesskabets arbejde og elevernes sociale udvikling samt løbende kunne evaluere elevernes faglige såvel som sociale udvikling med henblik på at kunne træffe beslutninger om videre indsats.

En læreruddannelse, der har lærerfaglighed som omdrejningspunkt, sigter mod udvikling af de studerendes professionalitet. Professionaliteten udvikles og konsolideres, i takt med at de studerende gør sig erfaringer med skolens praksis. Den professionelle lærers kernekompetence består i at kunne træffe vidensfunderede beslutninger i en unik, kompleks

praksis. Uanset hvor godt lærere uddannes, vil de skulle lære nyt gennem deres virke som lærer. Børn forandrer sig, nye læremidler kommer til, og såvel samfundet som skolens konkrete rammer ændrer sig. Enhver lærer vil med mellemrum stå over for udfordringer, hvor vanehandlinger ikke slår til.

1.4

BAGGRUND OG PROCES

I 2007 trådte loven om den nuværende læreruddannelse i kraft. Forliget om læreruddannelsen blev indgået den 28. marts 2006 mellem den daværende regering (Venstre og Det Konservative Folkeparti), Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti og Det Radikale Venstre.

I det følgende skitseres baggrunden for reformen om den nye læreruddannelse og følgegruppens arbejde, herunder følgegruppens evalueringsprogram.

REFORMEN AF 2006

I regeringens debatoplæg til Globaliseringsrådet fra 2005 blev der fremlagt en strategi for, hvordan Danmark skulle få verdens bedste folkeskole. Dette ambitiøse mål skulle opnås gennem fokus på 9 gensidigt understøttende indsatsområder. Et af indsatsområderne var stærkere målretning og faglighed i læreruddannelsen³.

En styrket læreruddannelse skulle ifølge regeringens debatoplæg bidrage til, at læreren blev den professionelle specialist i børns indlæring, ligesom læreren skulle være fagligt og didaktisk velfunderet i sine linjefag. Debatoplægget tog afsæt i en vurdering af, at det ikke længere var tidssvarende, at den enkelte lærer skulle kunne undervise i alle fag og på alle klassetrin. Således skulle en reform af læreruddannelsen sikre, at lærerstuderende specialiserede sig i forhold til fagligt

³ Regeringen, *Verdens bedste folkeskole – vision og strategi. Regeringens debatoplæg til møde i Globaliseringsrådet, 2005.*

⁴ Regeringen, *Verdens bedste folkeskole – vision og strategi. Regeringens debatoplæg til møde i Globaliseringsrådet, 2005.*

indhold og klassetrin⁴. Det blev videre præciseret, at forbedring af fagligheden i læreruddannelsen skulle ske gennem styrkelse af linjefagene og af samarbejdet mellem pædagogikken, linjefagene og praktikken.

Debatoplægget tog blandt andet udgangspunkt i konklusioner og anbefalinger fra Danmarks Evalueringsinstituts (EVA) evaluering af læreruddannelsen fra 2003⁵ samt en redegørelse afgivet til Folketinget med en skitse til fornyelse af blandt andre læreruddannelsen fra 2004⁶.

I nedenstående boks er de centrale elementer i forliget om den nye læreruddannelse sammenfattet⁷.

BOKS 1: CENTRALE ELEMENTER I FORLIGET OM LÆRERUDDANNELSEN 2006

- Færre og større linjefag
- Obligatorisk valg mellem 4 grundlæggende linjefag
- Aldersspecialisering af dansk og matematik
- Styrkelse af naturfagene
- Styrkelse af de pædagogiske elementer i uddannelsen
- Forbedring af samspillet mellem faglighed og pædagogik
- Opstramning af praktikken, og bedre sikring af samspillet med fagene og pædagogikken
- Opstramning af møde- og deltagelsespligt
- Skærpelse af adgangs- og niveaukrav
- Indførelse af vejledende timetal
- Justering af fagenes indhold i forhold til en række højt prioriterede emner.

Hovedelementerne i forliget er behandlet i bemærkningerne til loven om den nye læreruddannelse⁸.

FØLGEGRUPPEN FOR DEN NYE LÆRERUDDANNELSE

I december 2007 blev der nedsat en faglig følgegruppe for den nye læreruddannelse. Følgegruppen blev nedsat som følge af et ønske fra forligspartierne bag loven om den nye læreruddannelse. Forligskredsen ønskede endvidere, at der blev iværksat et evalueringsprogram, hvorigennem en række af elementerne i den nye læreruddannelse skulle undersøges. Følgegruppen skulle – blandt andet med afsæt i evalueringsprogrammet – følge og vurdere effekten af den nye læreruddannelse og derved sikre forligskredsen et videnskabeligt grundlag for at vurdere den nye uddannelses elementer,

deres samspil og målopfyldelse af lovens intentioner. Følgegruppens arbejde forudsatte vurdering af en årgangs gennemførelse af læreruddannelsen og den første ansættelsestid, hvorfor følgegruppen blev nedsat indtil 2012. Følgegruppen har dog kun fungeret frem til 1. januar 2012, hvorfor de nyuddannede læreres første ansættelsestid ikke indgår i følgegruppens arbejde.

Følgegruppen består af 7 medlemmer, og der har ikke været udskiftninger i gruppen, siden denne blev nedsat. Følgegruppens medlemmer fremgår af boksen nedenfor.

BOKS 2: FØLGEGRUPPENS MEDLEMMER

Formand for følgegruppen Per B. Christensen: Børne- og Kulturdirektør i Næstved Kommune og tidligere formand for Børne- og Kulturchefforeningen.

Birgitte Pontoppidan: Lektor, VIA University College, læreruddannelsen i Aarhus.

Agi Csonka: Direktør, Danmarks Evalueringsinstitut.

Nils-Georg Lundberg: Kommitteret, University College Nordjylland og tidligere formand for Lærerseminariernes Rektorforsamling.

Søren Christian Jensen: Skolecenterleder, Hirtshals Skolecenter, Hjørring Kommune og tidligere formand for Lærerseminariernes Bestyrelsesforening.

Henrik Busch: Prodekan for uddannelse, Det Naturvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet.

Jens Rasmussen: Professor, Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet.

FØLGEGRUPPENS EVALUERINGS-PROGRAM

Af følgegruppens kommissorium⁹ fremgik det, at denne skulle udarbejde et evalueringsprogram med særligt fokus på rekrutteringen til læreruddannelsen, det faglige niveau samt forsyningen af lærere i alle fag. Følgende temaer indgik i kommissoriet:

⁵ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsen*, EVA, 2003.

⁶ Undervisningsministeriet, *Pædagoguddannelsen og læreruddannelsen – Redegørelse til Folketinget*, Undervisningsministeriet, 2004.

⁷ www.uvm.dk/Aktuelt/~/UVM-DK/Content/News/Udd/Videre/2006/Mar/060330-Bredt-forlig-om-laereruddannelsen.

⁸ Lovforslag nr. L 220 af 5. april 2006 med bemærkninger: Forslag til lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.

⁹ Følgegruppens kommissorium er vedlagt som bilag 5.

- Faglig styrkelse af læreruddannelsen ved færre og større linjefag, specialisering, ny model for naturfag og krav til indgangsforudsætninger til linjefag
- Samspil mellem linjefag og pædagogiske fagområder samt justering af fagenes indhold i forhold til 4 prioriterede områder: klasseledelse, skole-hjem-samarbejde, specialpædagogik og undervisning af tosprogede
- Praktikken, dens progression, samspil med de øvrige fag og ændrede bedømmelse
- Bedre gennemførelse af studiet ved blandt andet deltagelses- og mødepligt, linjefagsorientering, vejledende timetal, vejledning og initiativer, der kan lette overgangen fra studium til lærergerning
- De studerendes valg af linjefag med henblik på højere grad af linjefagsdækning i folkeskolen
- Institutionernes evne til gennem omstilling, ændret tilrettelæggelse af studiet, faglig fornyelse og integration af it at honorere fagenes nye indhold og sammenhæng
- Kommunernes rekruttering og modtagelse af de nye lærere og de nye læreres møde med skolens virkelighed
- Sammenhæng og samarbejde mellem læreruddannelsen, universiteter, andre uddannelser og forskningsmiljøer.

Med henblik på at belyse de ovennævnte temaer iværksatte følgegruppen et evalueringsprogram bestående af evalueringselementer, der knyttede sig til adgangen til læreruddannelsen, selve uddannelsesforløbet og de lærerstudierendes over-

gang til ansættelse. Elementerne i evalueringsprogrammet er illustreret i figuren nedenfor.

I foråret 2009 igangsatte følgegruppen en række undersøgelser for at belyse evalueringselementerne. Bilag 3 indeholder en oversigt over de undersøgelser, der er gennemført som led i følgegruppens evalueringsprogram. Oversigten indeholder en kort beskrivelse af, hvilke temaer den enkelte undersøgelse berører.

Enkelte af de undersøgelser, der er indgået i evalueringsprogrammet, er ikke gennemført som planlagt. Dette gør sig gældende for undersøgelse af evalueringselementet Undervisning og vejledningstimal. Følgegruppens vurdering var, at denne viden ville være at finde i professionshøjskolernes ressourceregnskaber. Følgegruppen opfordrer dog til, at Uddannelsesministeriet gennemfører denne undersøgelse med henblik på afrunding af følgegruppens arbejde.

FØLGEGRUPPENS ARBEJDSPROCES

Følgegruppens arbejde har bestået af gennemførelse af evalueringsprogrammet samt omfattende intern og eksternt mødeaktivitet med henblik på etablering af vidensgrundlag for forligskredsen bag den nye læreruddannelse. Uddannelsesministeriet (tidligere Undervisningsministeriet (UVM)) har fungeret som sekretariat for følgegruppen.

Følgegruppen har afholdt 26 møder i perioden december 2007 til december 2011. På møderne har følgegruppen

FIGUR 1: OVERSIGT OVER ELEMENTER I EVALUERINGSPROGRAMMET

ADGANG TIL LÆRERUDDANNELSEN	UDDANNELSESFORLØBET	OVERGANG TIL ANSÆTTELSE
Rekruttering Rekruttering til linjefag	Samarbejde med andre institutioner UC'ernes overordnede planlægning Mødepligt/fravær Undervisnings- og vejledningstilbud Linjefagsvalg Styrkelse af linjefagene Styrkelse af naturfagene Øvrige prioriterede områder Praktik Pædagogiske fag Anvendelse af IT i undervisningen	Gennemførelse og frafald Overgang fra studium til erhverv Sammenhæng mellem de studerendes almene kompetencer og lærergerningens udfordringer

drøftet temaer med relevans for den nye læreruddannelse, ligesom de undersøgelser, der er gennemført som led i evalueringsprogrammet, såvel som øvrig relevant dokumentation løbende har været på dagsordenen.

Ved en del af følgegruppens møder har der været eksterne deltagere i form af repræsentanter fra interessentkredsen for den nye læreruddannelse. Interessenter har eksempelvis været lærerstuderende, undervisere og ledere fra professionshøjskolerne samt organisationer, institutioner og politiske aktører. Derudover har følgegruppens medlemmer deltaget i en række konferencer, seminarer og lignende, der på forskellig vis har været relevante for den nye læreruddannelse. Endelig har formand for følgegruppen Per B. Christensen løbende været i kontakt med den siddende uddannelsesminister (tidligere undervisningsminister), ligesom han har afholdt møder med forligskredsen bag loven om den nye læreruddannelse.

Fokus for følgegruppens møder med interessenter for den nye læreruddannelse har været konkrete elementer i læreruddannelsen, såsom praktik, adgangskrav, udviklings- og forskningsbasering og linjefag. Dette har givet følgegruppen lejlighed til at drøfte de enkelte temaer med relevante interessenter.

Nedenstående boks indeholder en oversigt over de interessenter, organisationer, foreninger og politiske aktører, følgegruppen har været i dialog med i arbejdet med den nye læreruddannelse.

Følgegruppens arbejde havde i arbejdsperiodens begyndelse eksplorativ karakter, mens arbejdet senere i forløbet har haft mere resultatorienteret og konkluderende karakter. Følgegruppen har i hele perioden arbejdet konsensusorienteret og har som følge heraf også udtalt sig som gruppe og ikke som enkeltpersoner.

DEN POLITISKE KONTEKST

I følgegruppens levetid har der været en række eksterne forhold og begivenheder, som har påvirket følgegruppens arbejde. Dette skal forstås sådan, at følgegruppen undervejs har måttet forholde sig til forskellige ændringer på området. I følgegruppens levetid har der været 4 centrale nedslag, som har påvirket gruppens arbejde:

Supplerende læreruddannelse

Regeringen besluttede i 2008, at der skulle ske udbud af supplerende læreruddannelser, herunder forskningsbaserede læreruddannelser, fra 2009. En tværministeriel arbejds-

BOKS 3: OVERSIGT OVER INTERESSETER, ORGANISATIONER, FORENINGER OG POLITISKE AKTØRER

AKTØRER FRA LÆRERUDDANNELSEN

Studerende

Undervisere fra professionshøjskolerne

Ledere/rektorer fra professionshøjskolerne

ORGANISATIONER OG FORENINGER, SOM FØLGEGRUPPEN HAR VÆRET I DIALOG MED

Kommunernes Landsforening (KL)

Danmarks Lærerforening (DLF)

Lærerstuderendes Landskreds (LL)

Professionshøjskolernes Rektorkollegium

FTF

Dansk Industri (DI)

Censorformandskabet

Udbydere af læreruddannelsen (Professionshøjskoler, seminarier etc.)

Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU)

Foreningen af lærere i naturfag ved læreruddannelserne

Hjemkundskabslærerforeningen

Foreningen af Historielærere ved Seminarierne

Foreningen af Seminarielærere i Dansk som Andetsprog

Læreruddannelsens Musiklærerforening

Bestyrelsen for Materiel Design i Læreruddannelsen

Seminariernes Billedkunstlærere

Styrelsen for International Uddannelse (tidligere Cirius)

POLITISKE AKTØRER, RÅD OG ARBEJDSGRUPPER, SOM FØLGEGRUPPEN HAR VÆRET I DIALOG MED

Forligskredsen bag den nye læreruddannelse

Skolens Rejsehold

Arbejdsgruppen for Supplerende Læreruddannelser

Skolerådets formandskab

Styrelsen for International Uddannelse

gruppe for supplerende læreruddannelser udarbejdede en model, hvor professionshøjskoler og universiteter samarbejder om læreruddannelsen. Ønsket fra regeringen var, at supplerende læreruddannelser ville kunne øge interessen for lærerfaget og dermed styrke rekrutteringen af studerende. Mulighederne for supplerende læreruddannelser har været drøftet på flere møder i følgegruppen, men emnet blev ikke drøftet yderligere, efter at det politisk blev besluttet at afvise ansøgninger om supplerende læreruddannelser.

Forsøg med læreruddannelsen

Der er gennemført 3 typer af forsøg med læreruddannelsen siden den nye lovgivnings ikrafttræden. Disse er som følger:

- Følgegruppens generelle forsøg med naturfag, påbegyndt i 2008¹⁰
- Standardforsøg, påbegyndt i 2010 (fysik/kemi på 36 ECTS-point, natur/teknik på 36 ECTS-point, historie på 36 ECTS-point, idræt på 36 ECTS-point og engelsk som et af de obligatoriske linjefag)
- Dimensionerede forsøg, påbegyndt i 2010 (international linje, bacheloropgave i almene lærer-opgaver, læreruddannelse for udenlandske studerende, proffilæreruddannelser i special-undervisning samt ledelse, forsøg med udbud af et ekstra linjefag og idræt som første linjefag).

Det skal understreges, at det kun er det generelle forsøg med naturfag, der er iværksat på baggrund af anbefalinger fra følgegruppen.

Rejseholdets anbefalinger

Skolens rejsehold blev nedsat i januar 2010 for at kortlægge den danske folkeskole og komme med anbefalinger for at nå målsætningen om i 2020 at være blandt de 5 bedste i internationale sammenligninger. I juni 2010 præsenterede de en række anbefalinger. En af anbefalingerne relateres direkte til læreruddannelsen og går på en styrkelse af lærernes kompetencer. Her anbefaler Skolens rejsehold, "at der træffes beslutning om at skabe en forskningsbaseret læreruddannelse, at den nuværende læreruddannelse skal styrkes med skærpede optagelseskrav og højnelse af niveauet i didaktik og pædagogik, samt at der skal ske mere strategisk efteruddannelse og kompetenceudvikling på skolerne"¹¹. Følgegruppen har drøftet Rejseholdets anbefalinger.

Regeringsskifte i 2011

Endelig tiltrådte en ny S-R-SF-regering i oktober 2011. Af samme årsag er nærværende rapport stilet til ministeren for forskning, innovation og videregående uddannelser, idet alle videregående uddannelser nu er samlet i ét ministerium.

Følgegruppen fastholder, disse nedslag til trods, at den er sat i verden for at følge den nye læreruddannelse og udvalgte elementer i denne uddannelse. I relation til afrapporteringen skal det derfor understreges, at følgegruppens kommissorium er bygget op omkring intentionerne bag loven/reformen af 2006, og at fokus på disse målsætninger fastholdes. Der er således enighed om, at følgegruppens arbejdsopgaver og mål – på trods af ændringer i den politiske kontekst – fortsat er de samme, som det er beskrevet i kommissoriet.

Følgegruppens rapport er organiseret omkring 7 temaer med betydning for læreruddannelsen. I det følgende sammenfattes følgegruppens overvejelser og anbefalinger i forhold til hvert tema. Følgegruppens overordnede principper om deregulering og internationalisering med tilhørende anbefalinger vil også blive præsenteret kort.

1.5

SAMMENFATNING

TEMA 1: SØGNING OG REKRUTTERING

Læreruddannelsen er den uddannelse i Danmark, som i år optager næst flest studerende. Alligevel har den svært ved at tiltrække tilstrækkeligt med kvalificerede ansøgere.

Der er behov for at skærpe adgangen til læreruddannelsen via en generel adgangs begrænsning. Samtidig bør rekrutteringsgrundlaget udvides til bedre at omfatte studerende med hhx- og htx-baggrund, således at der opnås en mere differentieret uddannelsesbaggrund og dermed en større mangfoldighed af kompetencer og interesser blandt de lærer-studerende.

Anbefaling 1 og 2 angiver, hvad følgegruppen foreslår for at styrke søgningen og rekrutteringen til læreruddannelsen.

TEMA 2: FASTHOLDELSE OG FRAFALD

Et vist frafald fra en uddannelse er både forventeligt og ønskeligt for at sikre det faglige niveau og høj motivation. Men det nuværende frafald fra læreruddannelsen er for stort, og historisk set er gennemførelsesprocenten faldet støt. Det er ligeledes vigtigt, at undervisningen tilrettelægges og gennemføres sådan, at vi får studerende, der finder deltagelse i undervisningen givtigt og relevant.

¹⁰ Dette er nærmere beskrevet i afsnit 2.4 om naturfag.

¹¹ Skolens Rejsehold, *Fremtidens Folkeskole – én af verdens bedste – anbefalinger og baggrundsrapport, 2010.*

Professionshøjskolerne bør fortsætte deres initiativer i forhold til frafald og fastholdelse blandt de lærerstuderende. Der er også behov for, at undervisningen tilrettelægges og gennemføres sådan, at de lærerstuderende kan tildeles større ansvar for deres studium, herunder deres deltagelse i undervisningen.

Anbefaling 3 angiver, hvad følgegruppen foreslår for at sikre de studerendes fastholdelse og reducere frafald.

TEMA 3: LINJEFAG

Linjefagene er det aspekt af læreruddannelsen, som traditionelt mere end noget andet har defineret og formet den enkelte lærerstuderendes professionelle identitet. De store linjefag (særligt dansk og matematik), adgangskravene og aldersspecialiseringen har bidraget til at styrke læreruddannelsen, mens de små linjefag ikke har formået at indfri ambitionen om en styrket læreruddannelse.

Den nuværende linjefagsstruktur med blandt andet krav om obligatoriske linjefag har vist sig ikke at være svaret på folkeskolens behov for linjefagsuddannede lærere. Samtidig har strukturens bindinger skabt u hensigtsmæssige konsekvenser for både studerende og uddannelsesinstitutioner.

Der er brug for en deregulering og omlægning af linjefagsmodellen for læreruddannelsen, der både giver bedre muligheder for de studerende til at sammensætte deres linjefagsprofil, og som sikrer, at de studerende bliver lærere med linjefagskompetencer i 3 undervisningsfag. Samtidig bør princippet om aldersspecialisering fastholdes og eventuelt gøres tydeligere.

Anbefaling 4, 5, 6 og 7 angiver, hvad følgegruppen foreslår for at styrke linjefagene og sikre bedre linjefagsdækning.

TEMA 4: NATURFAG

Naturfagene udgør en særlig udfordring blandt linjefagene. Linjefagsdækningen, særligt i indskolingen, er meget lav på naturfagsområdet. Samtidig er danske elevers interesse for området generelt ringe. Den nuværende læreruddannelse har ikke formået at løfte naturfagene, og det er fortsat en forholdsvis begrænset andel af de studerende, der opbygger en naturfaglig lærerprofil.

En deregulering og omlægning af linjefagsstrukturen må forventes at imødekomme en del af udfordringen. Men der er behov for fortsatte initiativer, der styrker rekrutteringen af

studerende med naturfaglige interesser, ligesom det må erkendes, at en del af problemet skal løses via styrket indsats på efter- og videreuddannelsesområdet.

Anbefaling 8 angiver, hvad følgegruppen foreslår for at styrke naturfagsområdet.

TEMA 5: PÆDAGOGIK OG LÆRERFAGLIGHED

De pædagogiske fag er det fælleselement i læreruddannelsen, som udvikler de studerende til kompetente undervisere, og som gør dem i stand til at fungere i skolens virkelighed. Den nuværende læreruddannelse har bidraget med styrkede professionskompetencer på en række områder: evaluering og dokumentation, klasseledelse og undervisningsdifferentiering. Integrationen af linjefag og pædagogiske fag er også forbedret.

Omvendt står andre professionskompetencer stadig svagt i uddannelsen. Det gælder skole-hjem-samarbejdet, specialpædagogik og undervisning af tosprogede. Samlet set er det svært at pege på et overordnet løft af det pædagogiske område med den nye læreruddannelse.

Det pædagogiske og lærerfaglige element skal fylde langt mere i læreruddannelsen, og integrationen af uddannelsens pædagogiske og linjefaglige elementer skal indarbejdes i linjefagenes kompetencemål. Samtidig skal skolens praksis i endnu højere grad inddrages i de studerendes afsluttende bachelorprojekt.

Anbefaling 9, 10 og 11 angiver, hvad følgegruppen foreslår for at styrke lærerfaglighed og professionskompetencer.

TEMA 6: PRAKTIK

Praktikken er den røde tråd i læreruddannelsen, der sikrer både professionstilknytning og uddannelsesmæssig progression. Denne rolle for praktikken er sikret langt bedre i den nuværende læreruddannelse. Men det er fortsat brug for at styrke tilrettelæggelsen, gennemførelsen og efterbehandlingen af praktikken. Heri spiller samarbejdet med praktikskolerne og praktiklærerne en vigtig rolle.

Der skal skabes bedre muligheder for at stille krav til praktikskolerne, og samtidig bør der arbejdes tættere sammen mellem professionshøjskole og praktikskole om praktikprocessen. Der skal også sættes fokus på at styrke bedømmelsen i forbindelse med praktikken.

Anbefaling 12, 13, 14 og 15 angiver, hvad følgegruppen foreslår for at styrke praktikken og fagets rolle i uddannelsen.

TEMA 7: FORSKNINGSINDDRAGELSE OG UDVIKLINGSBASERING

Forskningsinddragelse og udviklingsbaseret er en afgørende faktor for at løfte læreruddannelsens faglige kvalitet. Dette afsæt skal sikre, at de studerende er på forkant med den nyeste viden på feltet. Praxis har dog afsløret stor variation og personafhængighed i inddragelsen af forskning og udviklingsarbejde i læreruddannelsen. Det har betydet et uensartet vidensgrundlag på tværs af fag og institutioner.

Professionshøjskolerne skal have ret til og mulighed for at bedrive forskning, og der skal stilles øgede krav til undervisernes kompetencer. Forsknings samarbejdet mellem professionshøjskoler og universiteter skal sikres med en lige og gensidigt forpligtende lov.

Anbefaling 16, 17 og 18 angiver, hvad følgegruppen anbefaler for at styrke læreruddannelsens vidensgrundlag.

PRINCIP 1: DEREGULERING

Læreruddannelsen er i dag tæt reguleret gennem lov og bekendtgørelse med en meget høj detaljeringsgrad, der nøje regulerer både indhold og struktur for læreruddannelsen. Det har vist sig, at disse bindinger har haft markante og alvorlige afledte konsekvenser for uddannelsens tilrettelæggelse, implementering og udvikling.

Der er behov for en deregulering af læreruddannelsen, forstået som større lokal autonomi og færre lovmæssige bindinger på områder, som institutioner selv med fordel kan tilrettelægge. Et skift fra indholdsmålstyring til kompetencemålstyring samt ophævelsen af bindinger på linjefagsvalg bør indgå i en deregulering af læreruddannelsen.

PRINCIP 2: INTERNATIONALISERING

Videregående uddannelser bør være indrettet på en sådan måde, at de studerende har reelle og oplagte muligheder for at tage dele af deres studium i udlandet. Tilsvarende skal uddannelserne fremstå som attraktive alternativer for udenlandske studerende. Men den nuværende læreruddannel-

ses struktur og fag vanskeliggør i høj grad en internationalisering af uddannelsen.

Der er behov for, at læreruddannelsens fag brydes ned i veldefinerede og velafgrænsede fagmoduler, der kan indpasses i en semesterstruktur. Disse moduler bør reguleres efter kompetencemålstyring.



VURDERINGER OG ANBEFALINGER

I denne del af rapporten præsenteres følgegruppens vurderinger og anbefalinger til den nye læreruddannelse fordelt på en række tematiske afsnit.

2.1

SØGNING OG REKRUTTERING

Læreruddannelsen oplevede i en årrække frem til 2008 et fald i søgningen til uddannelsen, mens der i de seneste år har været en tendens til stigende søgning. At der rekrutteres tilstrækkelig mange (egnede) studerende er centralt i forhold til at opnå et samlet løft af læreruddannelsen.

Søgning og rekruttering var ikke i fokus i det lovforberedende arbejde forud for vedtagelsen af den nye læreruddannelse. Lav søgning til læreruddannelsen har imidlertid været en kendt problemstilling i en årrække – også forud for reformen af læreruddannelsen – og behandles derfor som et selvstændigt tema i nærværende rapport.

I det følgende er sammenfattet nogle af de udfordringer, der har været alment kendte i relation til søgning og rekruttering til læreruddannelsen. Der henvises i øvrigt også til afsnit 2.3 om linjefag.

UDFORDRINGER

Faldende søgning til læreruddannelsen

Det har længe været et politisk mål, at flere unge skal have en videregående uddannelse for dermed at løfte det generelle uddannelsesniveau i samfundet. Set i denne optik er det indlysende et problem, hvis *søgningen* til de videregående uddannelser er lav og endda faldende over en årrække. Flere professionsbacheloruddannelser oplevede

i en længere periode i 00'erne vigende tilslutning¹². Dette gjaldt også for læreruddannelsen, hvor det samlede antal ansøgere i perioden 2000-2008 faldt med samlet 53 procent¹³. Dette gjorde sig også gældende for ansøgere med læreruddannelsen som 1. prioritet. En række undersøgelser fra de senere år har påpeget, at læreruddannelsen mangler status og anerkendelse blandt de unge¹⁴.

Hovedudfordringen var, at faldende søgning bidrog til en tiltagende frygt for udbredt lærermangel i folkeskolen. Der blev talt om en problematik om *forsyning* af lærere, som både relaterede sig til visse fag og til geografiske områder i Danmark. Udfordringen var således dobbelt: Den faldende søgning handlede såvel om antallet generelt (ville der blive uddannet tilstrækkeligt med lærere?) som om lærere inden for udvalgte fag (for eksempel de praktiske/musiske fag og naturfagene).

Adgangskrav og rekruttering til læreruddannelsen

En anden udfordring relaterede sig til de unge, der søgte og blev optaget på læreruddannelsen. I denne sammenhæng handlede det ikke så meget om antallet af unge, der søgte om optag på læreruddannelsen, men snarere om de faglige forudsætninger, som ansøgerne havde med sig ind på læreruddannelsen.

¹² Se for eksempel Capacent Epinion, *Analyse af den faldende søgning til professionsbacheloruddannelserne*, Undervisningsministeriet, 2008.

¹³ Tal gengivet i NIRAS Konsulenterne, *Søgning til læreruddannelsen*, 2009.

¹⁴ Nordisk Ministerråd, *Rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser*, 2010, og Capacent Epinion, *Analyse af den faldende søgning til professionsbacheloruddannelserne*, Undervisningsministeriet, 2008.



Adgangs- og niveaukrav var et af de områder, som indgik i reformen af læreruddannelsen. En af anbefalingerne i EVA's evaluering af læreruddannelsen fra 2003 var, at indgangsniveauet til uddannelsen skulle håndhæves for at bibeholde den faglige kvalitet på uddannelsen. Det blev derfor af forligspartierne præciseret i lovbemærkningerne, at der skulle strammes op på adgangskravene til læreruddannelsen, herunder specifikt til linjefagene. Der henvises til afsnit 2.3 for yderligere beskrivelse.

Målet på dette område var således at få rekrutteret lærerstuderende med bedre forudsætninger end tidligere. Dette tiltag handlede derfor ikke om flere studerende, men om at få fagligt stærkere studerende. I lovbemærkningerne blev et potentielt dilemma fremhævet i denne sammenhæng, idet forligspartierne erkendte, at højere adgangskrav kunne medføre lavere søgning til læreruddannelsen.

Sammenfattende viser primært nyere dokumentation, at lav søgning udgør en grundlæggende udfordring for læreruddannelsen i Danmark. Følgegruppen konstaterer, at udfordringerne vedrørende søgning og rekruttering er ganske omfattende og komplekse, og at skærpede adgangskrav til læreruddannelsen fra politisk side blev set som en af mulighederne for at gøre læreruddannelsen fagligt mere attraktiv.

VIDEN

Nedenfor sammenfattes den tilgængelige viden om søgning og rekruttering til læreruddannelsen¹⁵.

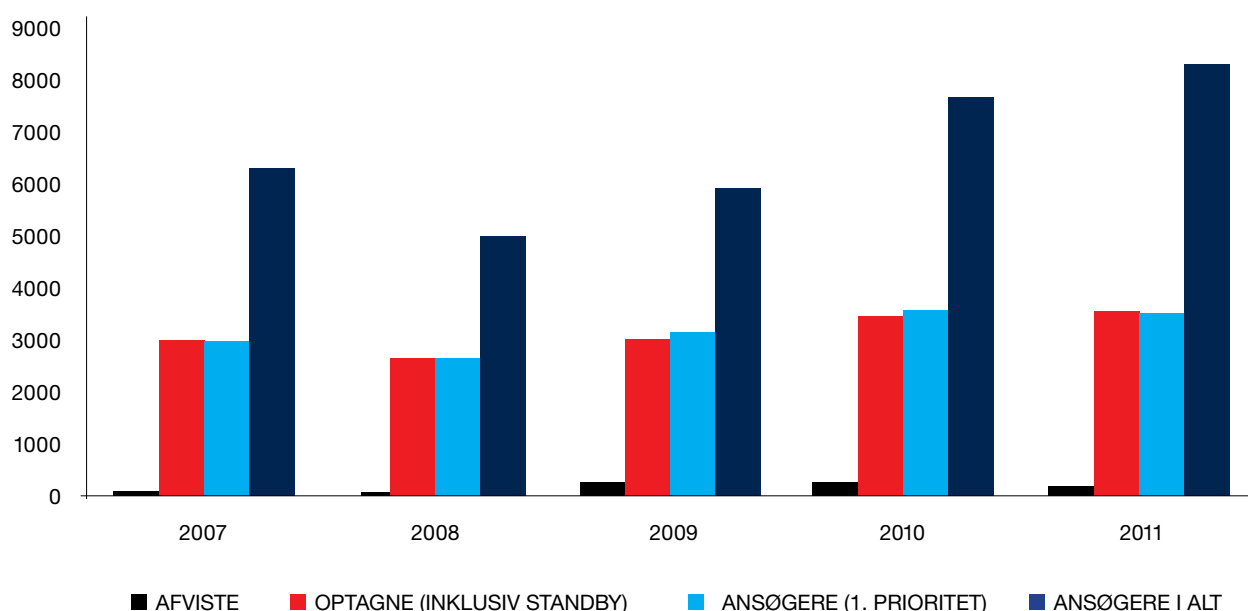
De seneste års søgemønstre til læreruddannelsen

Som det fremgår af nedenstående figur, er de mange års fald i søgningen til læreruddannelsen nu afløst af en tendens til stigning.

Som nævnt var tilslutningen til læreruddannelsen faldende frem til 2008, hvorefter der har været en stigende søgning til uddannelsen de seneste 3 år – særligt i 2009 og 2010. Der er en smule stagnation at spore i indeværende år, idet antallet af ansøgere med læreruddannelsen som 1. prioritet er faldet en smule, omend det samlede optag viser en stigning på 8 procent. Stigninger i søgning i 2009 og 2010 har således ikke manifesteret sig i en klar tendens. Det skal her nævnes, at stigningen gør sig gældende for professionsbacheloruddannelser generelt, og at stigningen for læreruddannelsen ikke er så markant som for de øvrige uddannelser. Stigningen for læreruddannelsen er eksempelvis mindre markant end for uddannelsen til sygeplejerske, socialrådgiver og pædagog¹⁶. Dette tyder på, at søgning til læreruddannelsen stadig er en udfordring.

TABEL 1: SØGNING TIL LÆRERUDDANNELSEN

Kilde: Den Koordinerede Tilmelding



¹⁵ Det bemærkes, at temaerne ikke har været i fokus i følgegruppens evalueringsprogram, hvorfor den frembragte viden er meget begrænset.
¹⁶ Baseret på data fra Undervisningsministeriets databank.

Søgning til læreruddannelsen er desuden præget af en geografisk skævhed. I 2011 blev læreruddannelsen udbudt på 17 udbudssteder rundt om i landet. I alt søgte 3.548 læreruddannelsen som deres 1. prioritet i 2011. De 6 mest søgte udbudssteder tegner sig hver for mellem 7 og 13 procent af ansøgerne. Til sammen tegner de 6 udbudssteder sig for cirka 66 procent af de ansøgere, der har læreruddannelsen som 1. prioritet. De mest søgte udbudssteder ligger i de store byer, herunder København, Odense, Århus og Aalborg¹⁷.

Der er iværksat forskellige aktiviteter til at øge søgningen til læreruddannelsen i de senere år, blandt andet en række lokale aktiviteter og centrale initiativer. Det daværende Undervisningsministerium og en række samarbejdspartnere igangsatte en kampagne (Bliv Lærer nu) i 2010 med henblik på at øge søgningen til læreruddannelsen.

Det er imidlertid ikke muligt at dokumentere, om der er en sammenhæng mellem den stigende søgning og indførelsen af en ny læreruddannelse. Der foreligger ikke viden herom under evalueringsprogrammet. Dog er stigningen i søgningen til at uddanne sig som lærer ikke enestående, idet søgningen til videregående uddannelser generelt er steget siden 2009. En antagelse i denne sammenhæng kan være, at den økonomiske krise og stigende arbejdsløshed i Danmark får flere til at tage en uddannelse.

Som nævnt ovenfor kunne rekrutteringsproblematikken til læreruddannelsen til dels tilskrives uddannelsens lave anseelse, som tidligere undersøgelser har peget på. Der findes imidlertid ikke dokumentation for, hvorvidt uddannelsens omdømme er blevet bedre med introduktionen af den nye læreruddannelse.

De studerendes baggrund og forudsætninger

Der foreligger ikke viden under evalueringsprogrammet om *udviklingen* i de studerendes baggrund og forudsætninger. En profilbeskrivelse af lærerstuderende årgang 2009¹⁸ bidrager dog med et øjebliksbillede, der viser, at cirka 60 procent var kvinder, og 40 procent var mænd af de studerende, der blev optaget på læreruddannelsen i 2009/2010. Aldersmæssigt var størstedelen af de studerende mellem 21 og 25 år.

Profilbeskrivelsen viser derudover, at knap 7 procent af de lærerstuderende har anden etnisk baggrund end dansk (indvandrere og efterkommere bosiddende i Danmark). Til sammenligning udgør personer med anden etnisk baggrund end dansk (indvandrere og efterkommere) 9,8 procent af befolkningen i Danmark. Personer med anden etnisk baggrund end dansk har i årene 2007-2009 udgjort 11-15 procent af de studerende på professionsbacheloruddannelserne generelt. Således er personer med anden etnisk baggrund

end dansk på læreruddannelsen underrepræsenterede i relation til befolkningsandelen, ligesom andelen ligger lavere på læreruddannelsen sammenlignet med professionshøj-skoler generelt.

Derudover viser profilbeskrivelsen følgende:

- Mange har relevant erhvervs erfaring. Knap 4 ud af 10 har arbejdet som lærervikar, og 6 ud af 10 har undervisningserfaring.
- Størstedelen af årgangen har en gennemsnitskarakter fra gymnasial uddannelse på mellem 4 og 7 (ny skala) eller mellem 7 og 9 (gammel skala).
- Flest optagne har en stx som gymnasial uddannelse, og 2 ud af 10 har en hf-eksamen.

Som supplement til ovenstående giver profilbeskrivelsen desuden følgende beskrivelse af den typiske lærerstuderende (omend ingen studerende falder inden for samtlige kategorier i beskrivelsen):

“Den typiske nystartede lærerstuderende er en kvinde i starten af tyverne med en sproglig stx-eksamen. Hun har et gennemsnit på mellem 7 og 9 på 13-trins-skalaen. Hun er sikker i sit uddannelsesvalg: Læreruddannelsen er hendes førstprioritet, og hun har undervisningserfaring, måske som lærervikar eller sportstræner. Hun har et stort socialt netværk i den by, hvor hun skal læse. Hun finder det vigtigt, at uddannelsen har et godt socialt miljø, og hun lærer lige så godt gennem gruppearbejde som ved mere selvstændige arbejdsformer. Hun ser frem til uddannelsens praktiskelementer og finder dem vigtigere end uddannelsens teoretiske elementer. Hun vil gerne bruge uddannelsen til at undervise og gerne på forskellige klassetrin, men forestiller sig dog, at hun senere skal læse videre. Det er vigtigt for hende, at uddannelsen giver hende muligheder for at forbedre samfundet”¹⁹.

I den nye læreruddannelse er adgangskravene til linjefagene skærpet for at styrke det faglige niveau.

EVA har i deres rapport om læreruddannelsens faglige kvalitet²⁰ vurderet, at adgangskravene har været med til at højne niveauet i undervisningen. Med reference til underviserne i særligt dansk, matematik og engelsk fremgår det, at 75 procent af disse vurderer, at adgangskravene har positiv eller overvejende positiv betydning for den faglige kvalitet i læreruddannelsen. Billedet er imidlertid mindre entydigt for de mindre naturfaglige linjefag og de praktiske/musiske fag.

Der er således dokumentation, der tyder på, at skærpede adgangskrav bidrager til styrket kvalitet i læreruddannelsen.

¹⁷ Baseret på data fra Den Koordinerede Tilmelding.

¹⁸ Danmarks Evalueringsinstitut, *Profilbeskrivelse af lærerstuderende anno 2009*, EVA, 2009.

¹⁹ Danmarks Evalueringsinstitut, *Profilbeskrivelse af lærerstuderende anno 2009*, EVA, 2009.

²⁰ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsens faglige kvalitet*, EVA, 2011.

RÆSONNEMENTER OG ANBEFALINGER

Det er følgegruppens vurdering, at tendensen til øget søgning til læreruddannelsen er positiv, men samtidig at det er sandsynligt, at det er den økonomiske lavkonjunktur, der er hovedårsagen til den stigende interesse for læreruddannelsen. Tendensen til øget søgning er derfor skrøbelig, og det er følgegruppens vurdering, at der er behov for en række justeringer af uddannelsen med henblik på at rekruttere egnede studerende.

ANBEFALING 1. *Følgegruppen anbefaler, at der stilles større krav til ansøgernes kvalifikationer ved optagelse på læreruddannelsen*

Det er afgørende for kvaliteten af læreruddannelsen, at de studerende, der søger og optages på uddannelsen, har tilstrækkelige kvalifikationer. Det er følgegruppens vurdering, at de nuværende adgangskrav til uddannelsen overordnet set fungerer hensigtsmæssigt. Dog vurderer følgegruppen, at det vil være relevant at indføre en generel adgangsbegrænsning til læreruddannelsen. Følgegruppen anbefaler, at adgangsbegrænsningen til linjefagene erstattes med denne generelle adgangsbegrænsning (jf. også afsnit 2.3).

For de meget søgte professionshøjskoler (med flere ansøgere end studiepladser) vil det være fordelagtigt at gennemføre en individuel vejledende optagelsessamtale, som det kendes fra nogle videregående uddannelser.

Adgangsbegrænsning kan bidrage til at sikre det nødvendige faglige niveau på uddannelsen, og at de studerende, der optages, besidder de nødvendige kvalifikationer til at gennemføre uddannelsen.

ANBEFALING 2. *Følgegruppen anbefaler, at der iværksættes initiativer til rekruttering af studerende med en hhx eller htx som gymnasial uddannelse*

Hovedparten af de studerende, der optages på læreruddannelsen, har en stx som gymnasial uddannelse. Det er følgegruppens vurdering, at læreruddannelsen vil drage fordel af at udvide rekrutteringsgrundlaget, således at der opnås en mere differentieret fordeling i relation til de studerendes uddannelsesbaggrund. Foruden styrkelse af rekrutteringsgrundlaget generelt vil dette bidrage til at sikre en større mangfoldighed af kompetencer blandt de studerende. Ydermere kunne en antagelse være, at studerende med en htx har større interesse i og bedre forudsætning for gennemførelse af naturfagene på læreruddannelsen.

2.2

TEMA: FASTHOLDELSE OG FRAFALD

Reformen af læreruddannelsen havde fra forligspartiernes side som mål at bidrage til at give uddannelsen et fagligt løft, således at de studerende i højere grad blev rustet til at fungere som lærere i folkeskolen. En forudsætning herfor er, at der skabes en attraktiv læreruddannelse, som de studerende, der påbegynder uddannelsen, også kan og vil gennemføre. Nærværende afsnit sætter fokus på fastholdelse og frafald fra den nye læreruddannelse.

Fastholdelse og frafald indgår ikke i lovgivning og bemærkninger som selvstændige udfordringer, som man med den nye læreruddannelse søger at adressere. Der er dog foretaget justeringer, der – sammen med den faktuelle viden om gennemførelsesprocenter – giver anledning til at identificere frafald og fastholdelse som væsentlige udfordringer for den nye læreruddannelse.

Frafald og fastholdelse ansues her som 2 sider af samme sag, og der skelnes ikke herimellem i det følgende. Dog er frafald centreret om, hvor mange der falder fra, mens fastholdelse er centreret om beskrivelser af konkrete initiativer til at fastholde studerende på uddannelsen. Der inddrages desuden viden om fravær fra uddannelsen, da (stort omfang af) fravær i sidste ende kan føre til frafald²¹.

²¹ Temaet Fastholdelse og frafald har berøringsflade med temaet Søgning og rekruttering. For at undgå overlap har indeværende afsnit udelukkende fokus på studerende, der er påbegyndt uddannelsen.

UDFORDRINGER

For mange studerende falder fra læreruddannelsen

I Undervisningsministeriets redegørelse til Folketinget fra 2004 om en fornyelse af læreruddannelsen blev det konstateret, at der var for stort frafald på den daværende læreruddannelse. Under halvdelen af de studerende på de 2 første årgange (1997-loven) havde på opgørelses tidspunktet afsluttet uddannelsen på normeret tid mod tidligere knap 2/3 af de studerende²².

I 2006 gennemførte 65 procent af de studerende, der startede på den daværende læreruddannelse, uddannelsen²³. I perioden 1990 til 2006 var gennemførelsesprocenten på læreruddannelsen for kvindelige studerende faldet fra cirka 85 procent til 70 procent, mens gennemførelsesprocenten for mandlige studerende var faldet fra cirka 79 procent til 55 procent. Sammenligner man gennemførelsesprocenterne for professionsbacheloruddannelserne i Danmark, havde læreruddannelsen det største fald i gennemførelsesprocent²⁴.

For mange studerende har fravær fra undervisningen

Af lovbemærkningerne fremgik det, at det er problematisk, at andelen af studerende, der deltager i undervisningen, er for lav. Uddannelsen er baseret på undervisning og drøftelser med øvrige studerende, hvilket vanskeliggøres ved lav andel af tilstedeværende studerende. I den daværende læreruddannelse var der deltagelsespligt, men ikke mødepligt til læreruddannelsen, ligesom seminarierne selv besluttede, i hvilket omfang de ønskede at gøre brug af mødepligt²⁵. Forligspartierne foreslog, at uddannelsesinstitutionerne skulle fastsætte regler for de studerendes møde- og deltagelsespligt samt konsekvenserne af manglende overholdelse. Det pointeredes, at opfyldelse af deltagelsespligten for eksempel skulle være en forudsætning for at indstille sig til prøver. Regler for de studerendes pligt til at deltage i uddannelsen og konsekvenser for manglende deltagelse skulle præciseres i den enkelte uddannelsesinstitutionens studieordning²⁶.

Højere adgangskrav samt møde- og deltagelsespligt skal bidrage til fastholdelse af de (egnede) studerende

Af bemærkningerne til lovforslaget fremgik det, at forligspartierne var enige om, at der skulle strammes op på kravene til de studerendes kvalifikationer ved optagelse på linjefagene²⁷. Et højere indgangsniveau skulle signalere, at der blev stillet krav og forventninger til en studieindsats på et højt fagligt niveau. En antagelse var, at højere adgangskrav ville bidrage til rekruttering af kvalificerede og engagerede studerende, der i højere grad var til stede i undervisningen og som i mindre grad faldt fra uddannelsen²⁸.

Der var desuden enighed om blandt forligspartierne, at der skulle indføres mødepligt til al undervisning på første årgang, da dette skulle vænne de studerende til gode og effektive studievaner, der danner grundlag for det videre studieforløb.

VIDEN

Omfang af frafald og frafaldsårsager

De seneste opgørelser tyder på, at der ikke er flere studerende, der gennemfører den nye læreruddannelse sammenlignet med tidligere. Af Undervisningsministeriets databank fremgår det, at der siden 2000 har været et svagt fald i andelen af studerende, der gennemfører uddannelsen. I de seneste år har knap 60 procent fuldført²⁹ læreruddannelsen (i 2007 gennemførte 59 procent, og i 2008 gennemførte 58 procent læreruddannelsen)³⁰. Til sammenligning gennemførte 76-77 procent af de studerende på professionsbacheloruddannelser samlet set en uddannelse i årene 2007-2009, mens 83-84 procent af de studerende på lange videregående uddannelser gennemførte en uddannelse i årene 2007-2009³¹.

I relation til studerende på den nye læreruddannelse viser en opgørelse fra Undervisningsministeriet, at af de 2.981 studerende, der påbegyndte den nye læreruddannelse i 2007, var 2.296 studerende fortsat indskrevet per 1. oktober 2008. På opgørelses tidspunktet svarede dette til et foreløbigt frafald på årgangen på cirka 23 procent³².

Samlet set er der således ikke tegn på, at man har nedbragt frafaldet blandt studerende på den nye læreruddannelse.

Men hvorfor falder de studerende (stadig) fra? EVA's undersøgelse af årsager til frafald på læreruddannelsen viser³³, at følgende 10 årsager er de væsentligste til frafald på den nye læreruddannelse:

1. Den studerende fandt ikke det faglige indhold vedkommende.
2. Den studerende var ikke motiveret nok til at studere.
3. Den studerende syntes ikke, at indholdet i uddannelsen var knyttet stærkt nok til lærerjobbet i folkeskolen.
4. Alle eller en del af underviserne var ikke inspirerende undervisere.
5. Den studerende blev aldrig en del af sit hold.
6. Den studerende befandt sig ikke godt i gruppearbejdet.
7. Den studerende vidste ikke nok om læreruddannelsen forud for ansøgning til uddannelsen.
8. Den studerende var i en eller flere dårlige studiegrupper.
9. Den studerende var ikke rustet til at gå ind i praktikken.
10. Den studerende savnede større hjælp fra studievejledningen og/eller sine kontaktlærere.

²² Undervisningsministeriet, Pædagoguddannelsen og læreruddannelsen – Redegørelse til Folketinget, Undervisningsministeriet, 2004.

²³ Anvendt Kommunalforskning, Professionsbacheloruddannelser – De studerendes vurdering af studiemiljø, studieformer og motivation for at gennemføre, AKF, 2008.

²⁴ Jens Rasmussen m.fl., Komparativt studium af indholdet i læreruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore, Rejseholdet, 2008.

²⁵ Lovforslag nr. L 220 af 5. april 2006 med bemærkninger: Forslag til lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.

²⁶ Lovforslag nr. L 220 af 5. april 2006 med bemærkninger: Forslag til lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.

²⁷ Se også afsnit 2.3. i forhold til højere adgangskrav.

²⁸ Lovforslag nr. L 220 af 5. april 2006 med bemærkninger: Forslag til lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.

²⁹ Fuldførelsesprocenten er andelen af en årlig tilgang, der fuldfører (eller estimeres til at fuldføre) uddannelsen (modelberegnet), jf. definition fra Undervisningsministeriets databank.

³⁰ Det skal bemærkes, at man på baggrund af disse tal ikke kan udlede noget om, hvorvidt frafaldne studerende på læreruddannelsen, skifter til en anden uddannelse. Frafald er således ikke ensbetydende med, at de studerende ikke får en uddannelse.

³¹ Undervisningsministeriets databank.

³² Undervisningsministeriet, Kommentarer til foreløbige tal for linjefagsvalg for første årgang (2007) af studerende på ny læreruddannelse, Undervisningsministeriet, 2009.

³³ Danmarks Evalueringsinstitut, Undersøgelse af årsager til frafald på læreruddannelsen. Delanalyse til følgegruppen for læreruddannelsen, EVA, 2011.

Frafaldsårsagerne knytter sig således til en række forskellige forhold, såsom det faglige indhold i uddannelsen, undervisningsformen, underviserne, praktikken, det sociale miljø på uddannelsen, viden om uddannelsen og studieparathed³⁴.

Tiltag til fastholdelse af studerende på den nye læreruddannelse

Det skal indledningsvist understreges, at det hverken er muligt eller hensigtsmæssigt at forhindre al frafald fra læreruddannelsen. Frafald kan være hensigtsmæssigt, hvis en studerende ikke vurderer at egne sig til at være lærer, eller hvis den studerende havde helt andre forventninger til uddannelsen og ikke ønsker at fortsætte³⁵.

Møde- og deltagelsespligt

Fravær kan være en indikator for, at en studerende ikke trives på en uddannelse. Ved at overvåge omfanget af fravær og tage hånd om studerende med højt fravær kan man bidrage til at sikre, at de studerende fastholdes på uddannelsen.

I den nye læreruddannelse er der indført mødepligt på 1. studieår. Det betyder, at den studerende skal være til stede i forbindelse med planlagte undervisnings- eller studieaktiviteter. Der er desuden mødepligt i forbindelse med praktikopholdene for alle 4 studieår. Deltagelsespligten gælder for 2.-4. studieår og bliver defineret i en semesterplan, som underviseren udarbejder på baggrund af drøftelser med de studerende. Deltagelsespligten kan eksempelvis bestå i udarbejdelse af en skriftlig opgave, udførelse af praktisk arbejde eller selvstudium med vejledningspligt³⁶.

Konsekvenserne af manglende opfyldelse af møde- og deltagelsespligten bliver beskrevet i uddannelsesstedernes studieordninger. Studerende må maksimalt have 10-30 procent fravær på de enkelte uddannelsessteder, hvorefter den studerende mister retten til at aflægge prøve i et fag eller opfordres til at gå studieåret om. Inden dette sker, vil den studerende dog typisk være blevet tilbudt støtte i form af samtaler, særlige aftaler, tilbud om skriftlige prøver og hjemme- eller reparationsopgaver³⁷.

EVA's undersøgelse af læreruddannelsens faglige kvalitet viser, at uddannelsesstederne har en velfungerende praksis for møde- og deltagelsespligten³⁸. Mødepligten bidrager til at øge de studerendes fremmøde på 1. studieår, ligesom de studerende i højere grad synes at møde op de efterfølgende studieår, hvilket kan anskues som en afledt effekt af mødepligten. Endelig viser undersøgelsen, at progressionen i undervisningen er styrket som følge af et bedre fremmøde blandt de studerende. Samlet set synes den skærpede praksis at have bidraget til, at de studerende får gode og effektive studievaner.

Der er dog enkelte udfordringer ved den skærpede praksis, idet indsatsen kræver meget administration, ligesom nogle undervisere vurderer, at mødepligten er bureaukratisk. Den skærpede praksis kan desuden betyde, at de studerende blive uselvstændige³⁹.

Højere adgangskrav til linjefag

Højere adgangskrav til linjefag skal bidrage til at sikre, at de egnede studerende optages og fastholdes på læreruddannelsen⁴⁰.

EVA's undersøgelse af læreruddannelsens faglige kvalitet viser, at de højere adgangskrav til linjefag synes at bidrage til, at studerende med få eller mangelfulde kompetencer inden for de enkelte linjefag ikke er til stede på linjefaget eller holder op som følge af et højere fagligt niveau i undervisningen.

Øvrige tiltag til fastholdelse

Indsatser, der har fokus på den enkelte studerende som eksempelvis mentorordninger og studieudviklingssamtaler, synes at have en god effekt i forhold til at fastholde studerende på læreruddannelsen. Derudover synes et godt studiesocialt miljø, herunder deltagelse i studie- og praktikgrupper, at være afgørende for fastholdelsen, da de studerende får mulighed for at håndtere faglige og personlige udfordringer i fællesskab.

I EVA's undersøgelse af frafald på læreruddannelsen fremgår det, at mange uddannelsesinstitutioner vurderer, at personlige problemer er en væsentlig årsag til frafald, og at det er vanskeligt at iværksætte indsatser, der kan reducere frafald af sådanne årsager⁴¹.

De studerendes trivsel sikres især gennem en god balance mellem struktur og fleksibilitet i uddannelsen. Uddannelsen bør være velstruktureret med klare rammer, krav og forventninger, således at det er tydeligt for den studerende, hvor vedkommende er i forløbet, og hvad målet er. Der skal dog samtidig være tilstrækkelig fleksibilitet i uddannelsen, så det er muligt at tage hensyn til den enkelte studerendes behov.

RÆSONNEMENTER OG ANBEFALINGER

Det er følgegruppens vurdering, at professionshøjskolerne allerede har stort fokus på frafald og fastholdelse. Følgegruppens overordnede ønske om deregulering giver sammen med vurderingen af, at et vist frafald er hensigtsmæssigt, anledning til primært at præsentere gode eksempler på tiltag til fastholdelse. Disse kan fungere som inspiration for professionshøjskolerne.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsens faglige kvalitet*, EVA, 2011.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ For beskrivelse af de studerendes baggrund og forudsætninger se afsnit om søgning og rekruttering.

⁴¹ Danmarks Evalueringsinstitut, *Undersøgelse af årsager til frafald på læreruddannelsen. Delanalyse til følgegruppen for læreruddannelsen*, EVA, 2011.

ANBEFALING 3. Følgegruppen anbefaler, at studerende har mødepligt til aktiviteter med eksterne parter

Som det er beskrevet ovenfor, vurderer følgegruppen, at møde- og deltagelsespligten bidrager positivt til de studerendes studievaner. Som led i følgegruppens ønske om deregulering af læreruddannelsen anbefaler følgegruppen dog, at professionshøjskolerne selv fastlægger, hvorvidt der skal være mødepligt på både 1. og de øvrige årgange, og formulerer eventuelle retningslinjer herfor, herunder konsekvenserne af manglende opfyldelse. Dog anbefaler følgegruppen, at der skal være mødepligt til aktiviteter, der involverer eksterne parter, såsom praktikken.

2.3

TEMA: LINJEFAG

Med reformen af læreruddannelsen fra 2006 gjorde forligspartierne op med, at den enkelte lærer skulle kunne undervise i alle fag og på alle klassetrin. Hensigten fra forligspartierne var således, at studerende skulle specialisere sig i forhold til fagligt indhold og alderstrin.

Forligspartierne bag den nye læreruddannelse pointerede i bemærkningerne til loven, at undervisningen i folkeskolens fag i langt højere grad, end det var tilfældet på daværende tidspunkt, skal varetages af lærere med linjefag. Linjefag udgør hovedparten (144 af i alt 240 ECTS-point) af læreruddannelsen, og linjefagernes omfang såvel som styrkelse af læreruddannelsen som helhed fordrer styrkelse af linjefagene.

Med den nye læreruddannelse er der foretaget en række justeringer i relation til linjefagene, der indebærer nytænkning af både indholdsmæssig og strukturel karakter. I dette afsnit er disse justeringer samlet i 3 overordnede temaer – struktur, faglig styrkelse og aldersspecialisering:

- Struktur omfatter linjefagsrækken, studerendes valg af linjefag samt linjefagsdækning.
- Faglig styrkelse omfatter omfang (ECTS) og antal samt adgangskrav til linjefag.
- Aldersspecialisering omfatter specialisering i forhold til klassetrin.

I nærværende afsnit sættes der fokus på udfordringer og viden vedrørende linjefag i den nye læreruddannelse. Afsnittet er centreret om ovenstående temaer⁴².

⁴² Bemærk, at naturfag behandles som tema i selvstændigt afsnit. Temaet Linjefag har berøringsflade med en række af de temaer, der behandles i de øvrige afsnit i denne rapport. I dette afsnit inddrages temaerne praktik, 0,2-samarbejdet osv. kun i begrænset omfang, og kun når det indgår som led i styrkelse af fagligheden i linjefagene, da disse temaer behandles i selvstændige afsnit.

UDFORDRINGER

Ændringer i linjefagsstrukturen bidrager til at styrke fagligheden i linjefagene

Der blev med den nye læreruddannelse foretaget enkelte justeringer i linjefagsrækken. Sløjd og håndarbejde blev lagt sammen i faget materiel design, ligesom dansk som andetsprog og specialpædagogik blev indført som linjefag. I 1997-loven var dansk og matematik omfangsmæssigt større end de øvrige fag. Med den nye læreruddannelse blev også engelsk, historie, idræt, fysik/kemi og natur/teknik gjort til store linjefag. Med den nye læreruddannelse blev alle linjefag øget omfangsmæssigt.

Med den nye læreruddannelse skal studerende vælge linjefag på i alt 144 ECTS-point fra linjefagsrækken, der består af fag på 36 ECTS-point (billedkunst, biologi, dansk som andetsprog, fransk, geografi, hjemkundskab, kristendoms-kundskab/religion, materiel design, musik, samfundsfag, specialpædagogik, tysk) og fag på 72 ECTS-point (dansk (aldersspecialiseret), engelsk, fysik/kemi, historie, idræt, matematik (aldersspecialiseret), natur/teknik).

Forud for vedtagelse af 2006-loven var der forsøg med dansk som andetsprog som linjefag, hvilket forligspartierne var enige om at gøre permanent⁴³. I relation til linjefaget specialpædagogik viste EVA's evaluering af læreruddannelsen fra 2003, at både studerende og undervisere betragtede det specialpædagogiske område som nødvendigt i uddannelsen. Forligspartierne var enige om, at dette linjefag skulle indføres i den nye læreruddannelse.

1997-loven stillede krav om faglig bredde, idet linjefagene skulle dække 2 ud af 3 faggrupper (humanistiske, naturvidenskabelige og praktiske-musiske fag). Som følge deraf var der hverken mulighed for eller krav om faglig specialisering. Af bemærkningerne til lovforslaget til den nye læreruddannelse fremgik det, at en af forudsætningerne for at kunne nå de faglige mål i folkeskolen var, at folkeskolens lærere fik en tydeligere faglig profil. Forligspartierne blev på den baggrund enige om, at der burde indføres en ny model for linjefagsvalg, hvor den studerende frit kunne vælge fra linjefagsrækken. Som noget nyt skulle det være muligt (men ikke et krav) at vælge fag inden for samme faggruppe, da dette kunne bidrage til at skærpe den studerendes faglige profil og til, at der blev opnået synergi ved valg af beslægtede fag. For at understøtte målsætningen om faglig specialisering pointerede forligspartierne endvidere, at det skulle være muligt at vælge begge aldersspecialiseringer i dansk og matematik og således opnå undervisningskompetence i faget i hele skoleforløbet.

Som nævnt fremgik det af bemærkningerne, at undervisning i folkeskolens fag burde varetages af lærere med linjefag, hvorfor der skulle være nogenlunde overensstemmelse mellem de studerendes valg af linjefag og folkeskolens behov. Studerende på den nye læreruddannelse skal vælge 2-3 linjefag (uddybes nedenfor), men forligspartierne pointerede, at såfremt målsætningen om bedre linjefagsdækning i folkeskolen skulle opfyldes, skulle de studerende som hovedregel vælge 3 linjefag.

Fagligheden i linjefagene skal styrkes gennem etablering af færre og større fag samt opstramning af adgangskrav til linjefagene

Forligspartierne var enige om, at læreruddannelsen skulle uddanne fagligt stærke lærere, hvilket blandt andet skulle ske ved at etablere færre og større linjefag, idet dette kunne bidrage til at øge uddannelsens kvalitet.

Forligspartierne henviste i bemærkningerne til de selvevalueringssrapporter fra uddannelsesinstitutioner, der dannede grundlag for EVA's evaluering af læreruddannelsen fra 2003. Her fremgik det, at studerende med 4 linjefag ikke havde tilstrækkelig tid til at fordybe sig i fagene, ligesom der ikke i tilstrækkelig grad kunne opnås et tilfredsstillende færdighedsniveau. På denne baggrund konkluderede forligspartierne, at 4 linjefag var for mange⁴⁵. Af bemærkningerne fremgik det endvidere, at næsten alle centrale aktører på området, herunder lærerstuderede, anbefalede en læreruddannelse med færre linjefag⁴⁶.

Med den nye læreruddannelse skal de studerende vælge 2-3 linjefag, der tilsammen udgør 144 ECTS-point, frem for 4 linjefag, der i daværende læreruddannelse skulle udgøre 141 ECTS-point. Ydermere har man med den nye læreruddannelse øget omfanget (ECTS-point) for samtlige linjefag. De store linjefag er øget fra 42 til 72 ECTS-point, mens de små linjefag er øget fra 33 til 36 eller 72 ECTS-point. Færre og større linjefag giver bedre muligheder for opbygning af en faglig profil for de studerende.

En anden udfordring i relation til styrkelse af fagligheden i linjefagene er adgangskrav til linjefagene. EVA's evaluering af læreruddannelsen fra 2003 fastslog, at det burde præciseres, at seminarierne skulle sikre, at undervisning i linjefag reelt kunne tage udgangspunkt i et gymnasialt B-niveau⁴⁷.

Forligspartierne var enige om, at hvis der ikke blev stillet krav til, at den studerende kunne dokumentere kundskaber på mindst B-niveau i de pågældende fag, risikeredes det, at man sænkede niveauet. I forlængelse heraf var forligspartierne enige om, at der skulle ske en opstramning af kravene til de studerendes kvalifikationer ved optagelse på linjefag.

⁴³ Lovforslag nr. L 220 af 5. april 2006 med bemærkninger: Forslag til lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.

⁴⁵ Det skal her bemærkes, at EVA i evalueringen anbefaler at fastholde 4 linjefag.

⁴⁶ Lovforslag nr. L 220 af 5. april 2006 med bemærkninger: Forslag til lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.

⁴⁷ Ibid.

Aldersspecialisering i dansk og matematik bidrager til yderligere specialisering og dermed styrkelse af fagligheden i de pågældende linjefag

Som led i styrkelsen af fagligheden i den nye læreruddannelse var der fokus på at skabe mulighed for øget specialisering. Dette kom blandt andet til udtryk ved, at studerende i linjefagene dansk og matematik på den nye læreruddannelse skal specialisere sig i forhold til klasstrin – mod henholdsvis begynder- og mellemtrin (1.-6. klasse) og mellem- og sluttrin (4.-9. klasse)⁴⁸.

Forligspartierne pointerede i bemærkningerne, at der i daværende læreruddannelse hverken blev stillet krav om eller skabt mulighed for aldersspecialisering, idet læreren forventedes at kunne dække et helt fags indhold og kunne imødekomme udfordringen med at undervise på alle trin. Udfordringen i denne forbindelse var, at der er væsentlig forskel på at undervise yngre og ældre elever. Dette stillede krav til lærerens faglighed og undervisningsmetoder⁴⁹.

Aldersspecialiseringen har overordnet set til formål at styrke fagligheden i dansk og matematik, således at metodiske og fagdidaktiske overvejelser knyttes til de særlige behov i aldersgruppen og i fagenes trin- og slutmål i folkeskolen. Mere konkret skal aldersspecialiseringen bidrage til at styrke

den enkelte lærers faglige overblik over pågældende fag på det relevante klasstrin, ligesom den skal bidrage til, at læreren får et mere solidt fundament til at håndtere udfordringer, der er knyttet til ind- og udskoling.

VIDEN⁵⁰

Studerendes valg af linjefag

Som det fremgår af afsnittet ovenfor, er der med den nye læreruddannelse foretaget en række justeringer, der skal bidrage til at sikre, at de færdiguddannede læreres kompetencer matcher behovet i folkeskolen, eksempelvis i relation til valg af linjefag, således at undervisningen i folkeskolen kan varetages af linjefagsuddannede lærere. Nedenfor præsenteres fordelingen af de studerendes påbegyndte 1. obligatoriske linjefag for årgang 2007-2011⁵¹.

Foruden dansk, matematik og naturfag har de studerende som forsøg kunnet vælge engelsk. Som det fremgår af tabellen, har cirka halvdelen af de studerende påbegyndt dansk i 2011, mens cirka en fjerdedel har påbegyndt matematik. En mindre andel har påbegyndt engelsk, naturfag og idræt.

TABEL 2: OVERSIGT OVER STUDERENDES PÅBEGYNDTE 1. OBLIGATORISKE LINJEFAG

Kilde: Professionshøjskolernes Rektorkollegium (2007-2009) & UNI-C (2010-2011)

		ÅRGANG				
STORE LINJEFAG (72 ECTS-POINT)		2007	2008	2009	2010	2011
Dansk	Antal Andel af årgang	2003 67,1 %	1815 67,2 %	2160 64,4 %	1964 ⁵² 52,7 %	1687 ⁵³ 48,6 %
Matematik	Antal Andel af årgang	763 25,6 %	694 25,7 %	931 27,8 %	925 24,8 %	912 26,3 %
Naturfag	Antal Andel af årgang	220 7,4 %	192 7,1 %	74 2,2 %	40 1,1 %	39 1,1 %
Naturfag⁵⁴ (08 forsøg)	Antal Andel af årgang			188 5,6 %	279 7,5 %	253 7,3 %
Engelsk (10 forsøg)	Antal Andel af årgang				483 13,0 %	552 15,9 %
Idræt⁵⁵ (10 forsøg)	Antal Andel af årgang				34 0,9 %	27 0,8 %
I alt	Antal	2986	2701	3353	3725	3470

⁴⁸ Den aldersspecialisering, der ligger inden for naturfag med natur/teknik målrettet 1.-6. klasstrin og fysik/kemi målrettet 7.-9. klasstrin, beskrives nærmere i afsnit 2.4 om naturfag.

⁴⁹ Lovforslag nr. L 220 af 5. april 2006 med bemærkninger: Forslag til lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.

⁵⁰ Med henblik på at sikre, at fremtidens folkeskolelærere er linjefagsuddannede i flere af de fag, de underviser i, og at flere lærerstudierende vælger naturfagene som linjefag, er der gennemført en række forsøg med læreruddannelsen (www.uvm.dk). Ydermere er der givet dispensationer, eksempelvis i forhold til adgangskravene til det første obligatoriske linjefag på første årgang. Både forsøg og dispensationer kan have betydning for temaerne, der knytter sig til linjefag, og dette inddrages i nedenstående, såfremt det har betydning for den indsamlede viden på området.

⁵¹ For perioden 2007 til og med 2009 angiver tallene hvilke fag, de studerende har som deres endelige valg, mens tallene fra 2010-2011 angiver hvilke fag, de studerende faktisk har påbegyndt.

⁵² Tallet indeholder 49 studerende optaget på Professionshøjskolen Metropol til profil-læreruddannelser (forsøg) i 2010. De to uddannelser begynder begge med linjefaget dansk.

⁵³ Tallet indeholder 53 studerende optaget på Professionshøjskolen Metropol til profil-læreruddannelser (forsøg) i 2011. De to uddannelser begynder begge med linjefaget dansk.

⁵⁴ Linjefaget naturfag findes i to variationer. Lovens naturfag består af en fællesdel og en specialiseringsdel, hvor de studerende vælger enten natur/teknik eller fysik/kemi. Naturfagsforsøget fra 2008 består af en fællesdel, som giver undervisningskompetence i natur/teknik og en specialiseringsdel, hvor den studerende kan vælge enten fysik/kemi, geografi eller biologi.

⁵⁵ Dimensioneret forsøg udbudt på Professionshøjskolen UCC.

TABEL 3: OVERSIGT OVER STUDERENDES PÅBEGYNDTE 2. LINJEFAG Kilde: UNI-C

ÅRGANG ⁵⁸			
STORE LINJEFAG (72 ECTS-POINT)		2008	2009
Dansk	Antal	23	37
	Andel af årgang	1,0 %	1,3 %
Matematik	Antal	31	37
	Andel af årgang	1,3 %	1,3 %
Naturfag	Antal	5	0
	Andel af årgang	0,2 %	0 %
Naturfag (08 forsøg)	Antal	12	0
	Andel af årgang	0,5 %	0 %
Engelsk	Antal	318	312
	Andel af årgang	13,2 %	11,2 %
Historie	Antal	75	73
	Andel af årgang	3,1 %	2,6 %
Idræt	Antal	231	155
	Andel af årgang	9,6 %	5,6 %
SMÅ LINJEFAG (36 ECTS-POINT)		2008	2009
Billedkunst	Antal	110	182
	Andel af årgang	4,6 %	6,5 %
Biologi	Antal	90	109
	Andel af årgang	3,7 %	3,9 %
Dansk 2. sprog	Antal	76	99
	Andel af årgang	3,2 %	3,5 %
Fransk	Antal	2	8
	Andel af årgang	0,1 %	0,3 %
Geografi	Antal	89	44
	Andel af årgang	3,7 %	1,6 %
Hjemkundskab	Antal	51	68
	Andel af årgang	2,1 %	2,4 %
Kristendom/ religion	Antal	170	173
	Andel af årgang	7,1 %	6,2 %
Materiel design	Antal	48	37
	Andel af årgang	2,0 %	1,3 %
Musik	Antal	133	138
	Andel af årgang	5,5 %	4,9 %
Samfundsfag	Antal	208	249
	Andel af årgang	8,7 %	8,9 %
Special- Pædagogik	Antal	245	263
	Andel af årgang	10,2 %	9,4 %
Tysk	Antal	64	95
	Andel af årgang	2,7 %	3,4 %
Fysik/kemi (10 forsøg)	Antal	64	90
	Andel af årgang	2,7 %	3,2 %
Historie (10 forsøg)	Antal	171	267
	Andel af årgang	7,1 %	9,6 %
Idræt (10 forsøg)	Antal	110	263
	Andel af årgang	4,6 %	9,4 %
Natur/teknik (10 forsøg)	Antal	25	64
	Andel af årgang	1,0 %	2,3 %
I alt		2404 ⁵⁹	2789 ⁶⁰

⁵⁸ I denne og de følgende tabeller for linjefag anvendes begrebet "årgange". Betegnelsen er i store træk fyldestgørende, men betegnelsen er ikke fuldstændigt præcis. Det skyldes, at tallene i årgangskolonner senere end årgang 2007 også dækker over studerende fra tidligere årgange, der er blevet forsinket i deres studie.

⁵⁹ Tallet indeholder 53 studerende, der har taget dobbeltspecialiseringer. Heraf 38 studerende indenfor naturfag, 10 indenfor dansk og 5 indenfor matematik.

⁶⁰ Tallet indeholder 26 studerende, der har taget dobbeltspecialiseringer. Heraf 9 studerende indenfor naturfag, 6 indenfor dansk og 11 indenfor matematik.

En stor del af de studerende vælger dansk og matematik som første obligatoriske linjefag⁵⁶. Forsøgene har ikke haft markant betydning for, at flere studerende vælger de udsatte fag, herunder de praktiske/musiske fag og de små sprogfag. Således er antallet af studerende, der vælger udsatte fag (ud over historie) stort set uændret. Kun for historie vurderes der at være sket en stigning i takt med indførelsen af forsøgene⁵⁷.

De følgende 2 tabeller viser, hvordan de studerende fordeler sig i deres valg af 2. og 3. linjefag.

Målsætningen om, at undervisningen i folkeskolen skal varetages af lærere med linjefag, skal blandt andet ske ved at styre de studerendes valg af linjefag ved hjælp af de bindinger, der er i den nye læreruddannelse. Det har dog vist sig van-

TABEL 4: OVERSIGT OVER STUDERENDES PÅBEGYNDTE 3. LINJEFAG *Kilde: UNI-C*

		ÅRGANG	
SMÅ LINJEFAG (36 ECTS-POINT)		2007	2008
Billedkunst	Antal Andel af årgang	102 10,4 %	128 10,6 %
Biologi	Antal Andel af årgang	25 2,6 %	34 2,8 %
Dansk 2. sprog	Antal Andel af årgang	49 5,0 %	39 3,2 %
Fransk	Antal Andel af årgang	0 0,0 %	2 0,2 %
Geografi	Antal Andel af årgang	41 4,2 %	35 2,9 %
Hjemkundskab	Antal Andel af årgang	71 7,2 %	80 6,7 %
Kristendom/ religion	Antal Andel af årgang	132 13,4 %	120 10,0 %
Materiel design	Antal Andel af årgang	55 5,6 %	42 3,5 %
Musik	Antal Andel af årgang	22 2,2 %	33 2,7 %
Samfundsfag	Antal Andel af årgang	115 11,7 %	105 8,7 %
Special- Pædagogik	Antal Andel af årgang	240 24,5 %	228 19,0 %
Tysk	Antal Andel af årgang	26 2,7 %	25 2,1 %
Fysik/kemi (10 forsøg)	Antal Andel af årgang	19 1,9 %	31 2,6 %
Historie (10 forsøg)	Antal Andel af årgang	36 3,7 %	172 14,3 %
Idræt (10 forsøg)	Antal Andel af årgang	33 3,4 %	87 7,2 %
Natur/teknik (10 forsøg)	Antal Andel af årgang	14 1,4 %	41 3,4 %
I alt	Antal	980	1202

⁵⁶ Danmarks Evalueringsinstitut, Læreruddannelsens faglige kvalitet, EVA, 2011.

⁵⁷ Rambøll, Evaluering af forsøg med læreruddannelsen, Rambøll, 2011.

skeligt at styre de studerendes valg af linjefag, således at det matcher behovet i folkeskolen⁶¹. Grunden hertil skal formentlig findes i, at de studerende i høj grad vælger fag efter faglige interesser og egne vurderinger af, hvilke kombinationer af fag der er hensigtsmæssige i relation til deres ansættelse i folkeskolen⁶².

Linjefagsbindingerne betyder, at der er 3 måder at strukturere uddannelsen på. Man kan vælge a) ét stort obligatorisk linjefag og ét andet stort linjefag, b) ét stort obligatorisk linjefag og 2 små linjefag eller c) ét stort obligatorisk linjefag, en dobbeltspecialisering i det valgte obligatoriske linjefag og ét mindre ikke-obligatorisk linjefag. Fordelen ved dette er, at strukturen er overskuelig, og at det er muligt at samlæse forskellige årgange, omend der er delte meninger om, hvorvidt samlæsning har positiv eller negativ betydning for læreruddannelsens faglige kvalitet. Målsætningen om at styre de studerendes valg af linjefag har dog også haft en række utilsigtede konsekvenser. Konsekvenserne er samlæsning af linjefag, bekymrende lav søgning til visse linjefag og som følge deraf reducerede linjefagsmiljøer. Der er især lav søgning til de mindre sprogfag (fransk og tysk) og nogle af de praktiske/musiske fag (for eksempel hjemkundskab og materiel design). I relation hertil vurderer mere end halvdelen (59 procent) af de adspurgte undervisere, at linjefagsbindingerne har negativ eller overvejende negativ betydning for den faglige kvalitet i den nye læreruddannelse. Kun 19 procent af underviserne vurderer, at linjefagsbindingerne har positiv betydning eller overvejende positiv betydning herfor⁶³.

Linjefagsdækning

En analyse af matchet mellem lærernes linjefag og behovet i folkeskolen viser, at linjefagskompetencerne hos studerende på den nye læreruddannelse svarer nogenlunde til behovet⁶⁴. For hver af de 3 store faggrupper (humanistiske/samfundsfaglige fag, tekniske/naturvidenskabelige fag og praktiske/musiske fag) er der et udbud af lærerkompetencer, der svarer til efterspørgslen på skolerne. Der er dog nogle fag inden for alle 3 faggrupper, hvor der vil være et for stort udbud af linjefagsuddannede, og fag, hvor der vil være et for lille udbud af linjefagsuddannede lærere⁶⁵. I nogle tilfælde vil manglen på uddannede lærere være kritisk, når man tager i betragtning, at de vejledende timetal og valget af linjefag fastholdes.

Samfundsfag, biologi og geografi er fag, hvor der er et overudbud. Her uddannes cirka dobbelt så mange, i forhold til hvad timetallene i folkeskolen kræver. Fransk, tysk, materiel design og hjemkundskab er linjefag med mest kritisk overudbud. Hvis undervisningen i for eksempel tysk og fransk skal varetages af linjefagsuddannede, kræver det, at alle linjefagsuddannede lærere bruger hele deres undervisningstid på fagene. Det vil ikke lade sig gøre i praksis. Det fremtidige behov for uddannede lærere vurderes derfor ikke at være dækket i alle fag.

Færre og større linjefag

En opgørelse fra 2011 viser, at størstedelen (77 procent) af de studerende, der påbegyndte deres 2. linjefag i 2011, påbegyndte et lille linjefag (36 ECTS-point), hvilket vil sige, at disse får undervisningskompetence i 3 linjefag, mens de øvrige (23 procent) får undervisningskompetence i 2 linjefag. I 2010 og 2009 valgte henholdsvis 69 og 41 procent af de studerende 3 linjefag, og der er således sket en stigning i andelen af studerende, der får undervisningskompetence i 3 linjefag. Forklaringen på stigningen skal med høj sandsynlighed findes i de implementerede forsøg med læreruddannelsen⁶⁶. Denne forklaring bekræftes af evalueringen af forsøg med læreruddannelsen. Det fremgår videre, at dette blandt andet skyldes, at det for flere af forsøgene indgår i designet, at de studerende opnår 3 linjefag⁶⁷. Både intentionen med den nye læreruddannelse og resultaterne af forsøgene med læreruddannelsen stemmer godt overens med vurderingen blandt underviserne på læreruddannelsen, hvor hovedparten vurderer, at 3 linjefag er et passende antal⁶⁸.

Tager man afsæt i underviserens vurderinger, angiver hovedparten, at omfanget har positiv betydning eller overvejende positiv betydning for læreruddannelsens faglige kvalitet. Linjefagsunderviserne er tilsvarende positive i deres vurdering heraf, ligesom linjefagsunderviserne i dansk, engelsk og matematik i overvejende grad vurderer, at omfanget af deres fag i høj grad eller i nogen grad matcher fagets mål og CKF'er. Videre vurderer næsten alle af de adspurgte praktiklærere, at de studerende i høj eller i nogen grad har kompetencer til at undervise i deres linjefag⁶⁹.

EVA konkluderer i deres undersøgelse af læreruddannelsens faglige kvalitet, at det hovedsageligt er linjefagene matematik, dansk og engelsk, der er blevet styrket med den nye læreruddannelse. De 2 førstnævnte linjefag er desuden styrket yderligere på baggrund af aldersspecialiseringen i fagene⁷⁰. Sidstnævnte beskrives nærmere nedenfor. Således synes historie, idræt og de naturfaglige fag ikke at være styrket med den nye læreruddannelse, og den samlede målopfyldelse i forhold til at styrke den faglige kvalitet vurderes på den baggrund at være begrænset.

Der gælder nogle særlige udfordringer for de små linjefag (36 ECTS), herunder for sprogfagene. De små linjefag gennemføres typisk i løbet af et studieår, hvor de tidligere blev gennemført på 2-3 studieår. Dette betyder, at studerende fra flere årgange og eventuelle meritstuderende undervises på samme hold. Udfordringen ved at gennemføre et linjefag på et år kan være, at der ikke opnås tilstrækkelig faglig kvalitet i fagene, ligesom de studerende risikerer ikke at få tilstrækkelig forståelse for et fag og dets didaktik⁷¹.

⁶¹ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsens faglige kvalitet*, EVA, 2011.

⁶² Rambøll, *Evaluering af forsøg med læreruddannelsen*, Rambøll, 2011.

⁶³ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsens faglige kvalitet*, EVA, 2011.

⁶⁴ Lange Analyser, *Analyse af match mellem lærernes linjefag og vejledende timetal i folkeskolen*, Undervisningsministeriet, 2011.

⁶⁵ Det skal her bemærkes, at undersøgelsen ikke tager højde for eventuel eksisterende mangel på linjefagsuddannede lærere i bestemte fag.

⁶⁶ Undervisningsministeriet, *Lærerstuderendes linjefag 2010*, Undervisningsministeriet, 2010.

⁶⁷ Rambøll, *Evaluering af forsøg med læreruddannelsen*, Rambøll, 2011.

⁶⁸ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsens faglige kvalitet*, EVA, 2011.

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ Censorformandskabet for læreruddannelsen, *Årsberetning 2011, 2011*.

Adgangskrav til linjefag

Med henblik på at styrke den faglige kvalitet har et af målene med den nye læreruddannelse været at skærpe adgangskravene til linjefagene.

I 2010 blev næsten alle (92,7 procent) optagne studerende, der har påbegyndt et obligatorisk linjefag, optaget på grundlag af opfyldte krav for adgangsgivende fag, niveau og karakterer. Kun ganske få blev optaget på grundlag af en konkret og individuel vurdering (realkompetence) eller har taget eller er i gang med at tage gymnasial supplerung (GS-kurser eller hf-fag). Sidstnævnte gør sig gældende for henholdsvis 4,7 procent. og 2,6 procent⁷².

Cirka halvdelen af underviserne vurderer, at adgangskravene i deres fag har haft positiv eller overvejende positiv betydning for den faglige kvalitet i læreruddannelsen. Det skal dog bemærkes, at der er en væsentlig andel af underviserne, der har vanskeligt ved at vurdere betydningen heraf⁷³.

Der synes dog at være forskel på betydningen af adgangskravene de enkelte fagområder imellem. Linjefagsunderviserne i de store obligatoriske linjefag (dansk, engelsk og matematik) vurderer i højere grad end linjefagsundervisere i mindre naturfaglige linjefag (biologi, fysik/kemi, geografi, natur/teknik og naturfagligt fællesforløb) og de praktiske/musiske fag (idræt, billedkunst, hjemkundskab, materiel design og

TABEL 5: OVERSIGT OVER STUDERENDES VALG AF SPECIALISERINGER *Kilde: UNI-C*

ÅRGANG			
SPECIALISERINGSFORLØB		2009	2010
Naturfag			
Natur/teknik	Antal Andel af årgang	26 0,9 %	20 0,8 %
Fysik/kemi	Antal Andel af årgang	34 1,2 %	0 0,0 %
Naturfag ('08 forsøg)			
Fysik/kemi	Antal Andel af årgang	55 2,0 %	64 2,4 %
Geografi	Antal Andel af årgang	54 1,9 %	39 1,5 %
Biologi	Antal Andel af årgang	65 2,3 %	115 4,3 %
Dansk			
Begynder-/ mellemtrin	Antal Andel af årgang	714 25,4 %	656 24,6 %
Mellem-/ sluttrin	Antal Andel af årgang	1095 39,0 %	1012 38,0 %
Matematik			
Begynder-/ mellemtrin	Antal Andel af årgang	260 9,3 %	246 9,2 %
Mellem-/ sluttrin	Antal Andel af årgang	507 18,0 %	512 19,2 %
I alt	Antal ⁷⁵	2810	2664

⁷² UNI-C, Påbegyndte linjefag samt de studerendes adgang til linjefag i læreruddannelsen, efteråret 2010, UNI-C, 2010.

⁷³ Danmarks Evalueringsinstitut, Læreruddannelsens faglige kvalitet, EVA, 2011.
⁷⁵ Tallene for årgang 2009 og 2010 kan ikke umiddelbart sammenlignes. Det skyldes, at tallene for 2010 ikke indeholder de studerende, der har taget engelsk som obligatorisk linjefag (jf. standardforsøg).

musik), at adgangskravene har haft positiv eller overvejende positiv betydning for den faglige kvalitet i læreruddannelsen⁷⁴.

Der er en række forklaringer på, at adgangskravene har haft positiv betydning for uddannelsens faglige kvalitet. I EVA's undersøgelse nævnes, at det faglige niveau er højnet i nogle obligatoriske fag, herunder særligt de obligatoriske linjefag, at studerende uden de nødvendige kompetencer er sorteret fra fagene, at de studerende er mere motiverede, at adgangskravene har øget prestigen i uddannelsen som helhed og i de enkelte fag, samt at adgangskravene styrer de studerendes linjefagsvalg i en positiv retning.

Med den nye læreruddannelse er det desuden muligt for studerende på baggrund af en realkompetencevurdering (RKV) at blive optaget på et bestemt linjefag, således at studerende, der besidder de nødvendige faglige kvalifikationer, ikke afskæres fra at påbegynde uddannelsen. RKV anvendes mest i forbindelse med de praktiske/musiske fag, hyppigst i linjefaget idræt, mens der i mindre omfang anvendes RKV i forbindelse med linjefagene musik, materiel design, billedkunst og hjemkundskab. Hvis der ses bort fra de praktiske/musiske linjefag, anvendes RKV kun i mindre grad i de øvrige linjefag. I EVA's undersøgelse fremgår det, at RKV anvendes, når der eksisterer et reelt behov herfor. Det fremgår dog samtidig, at det er centralt at fastholde en gennemsigtig og ensartet praksis på RKV-området. RKV og supplerer synes at sikre, at studerende med tilsvarende kvalifikationer bliver optaget på pågældende linjefag. Ydermere er vurderingen, at RKV ikke har udvandet de skærpede adgangskrav i den nye læreruddannelse.

Aldersspecialisering

Formålet med aldersspecialisering i den nye læreruddannelse var at styrke de studerendes faglighed i dansk og matematik ved at målrette fagene bestemte aldersgrupper. Tabellen nedenfor viser fordelingen af de studerendes påbegyndte specialiseringer for årgang 2009-2010.

Tager man afsæt i vurderinger fra de undervisere, der har undervist i de store obligatoriske linjefag, vurderer hovedparten, at aldersspecialisering i dansk og matematik har positiv eller overvejende positiv betydning for læreruddannelsens faglige kvalitet. EVA peger på, at såfremt aldersspecialiseringen skal have en effekt, er det vigtigt at koordinere indholdet i undervisningen på fællesforløbet og specialiseringsdelene, ligesom det bør være den samme underviser i hele forløbet. Undervisere i dansk og matematik er splittede i deres holdning til aldersspecialisering. Lidt under halvdelen af de adspurgte undervisere vurderer, at de med samme antal årsværk, men uden aldersspecialisering, ville kunne nå mål og CKF'er for begynder- og mellem- og sluttrin. Lidt færre vurderer, at det i mindre grad eller slet ikke kan lade sig gøre.

26 studerende har i 2011 valgt at påbegynde en dobbelt-specialisering. I 2010 var tallet 53. For dansk og matematik er tallet i alt 15 og 17 studerende i henholdsvis 2010 og 2011. De resterende har taget en yderligere specialisering i naturfag. Det er således et begrænset og samlet set faldende antal studerende, der benytter denne mulighed⁷⁶.

Samlet set synes aldersspecialiseringen i dansk og matematik at have styrket fagligheden i fagene, idet det faglige indhold i fagene er blevet mere fokuseret. Aldersspecialiseringen synes dog samtidig at udgøre en udfordring i relation til folkeskolens behov, idet de studerendes profil er blevet mere begrænset⁷⁷.

RÆSONNEMENTER OG ANBEFALINGER

Linjefag som tema er på mange måder omdrejningspunktet for den seneste reform af læreruddannelsen – både omfangs- og indholdsmæssigt. Som følge heraf har følgegruppen haft stort fokus på linjefag, herunder især på struktur, faglig styrkelse og aldersspecialisering. Dette fokus kommer ligeledes til udtryk gennem den vægt og prioritet, som linjefag har haft i de undersøgelser, der er udarbejdet som led i evalueringsprogrammet.

Følgegruppen vurderer, at der overordnet set er sket en styrkelse af nogle af linjefagene i den nye læreruddannelse, herunder særligt af dansk, matematik og engelsk. Følgegruppen vurderer dog samtidig, at der er behov for deregulering af bestemmelser vedrørende linjefag, ligesom enkelte justeringer vil bidrage til styrkelse af linjefagene.

ANBEFALING 4. Følgegruppen anbefaler færre bindinger i relation til linjefag

Som led i følgegruppens ønske om en generel deregulering af læreruddannelsen vurderer følgegruppen, at det vil være hensigtsmæssigt med færre bindinger i relation til linjefagene på uddannelsen. En justering af linjefagernes omfang og rækkefølge samt afskaffelse af obligatoriske linjefag vil bidrage hertil.

Det er følgegruppens vurdering, at afstanden mellem store og små linjefag er for stor. Ydermere vurderer følgegruppen, at der ikke eksisterer en faglig begrundelse for, hvilke fag der er store og små, men at opdelingen derimod baserer sig på en problematisk vurdering af, hvilke fag der er vigtigst.

Følgegruppen vurderer, at behovet i folkeskolen ændrer sig løbende, hvorfor princippet om obligatoriske linjefag ikke er meningsfuldt. Følgegruppen vurderer, at det er hensigtsmæssigt, at linjefagsvalg styres af de studerendes egne

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁶ I Undervisningsministeriet, *Lærerstudendes linjefag 2010*, Undervisningsministeriet, 2010.

⁷⁷ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsens faglige kvalitet, EVA, 2011*.

interesser og vurderinger af, hvilke fagkombinationer der vil være hensigtsmæssige.

I forlængelse heraf vurderer følgegruppen, at kravet om, at studerende skal starte med (et af) deres store obligatoriske linjefag, bør ophæves, således at de studerende selv kan tilrettelægge rækkefølgen af deres fag. Følgegruppen vil dog understrege, at dette ikke skal ændre ved, at den enkelte uddannelsesinstitution selv vælger, hvilke fag der skal udbydes.

Følgegruppen vurderer ydermere, at adgangskravene til linjefagene bør afskaffes og erstattes af en generel adgangsbegrænsning til læreruddannelsen⁷⁸.

ANBEFALING 5. Følgegruppen anbefaler, at princippet om aldersspecialisering fastholdes

Det er følgegruppens vurdering, at aldersspecialiseringen i den nye læreruddannelse overordnet set har styrket fagligheden i fagene. Følgegruppen vurderer derfor, at princippet om aldersspecialisering bør bevares. Som led i ønsket om at deregulere læreruddannelsen bør kravet om, at aldersspecialiseringen skal følge umiddelbart efter fællesdelen, dog fjernes.

ANBEFALING 6. Følgegruppen anbefaler, at alle studerende skal have kendskab til specialpædagogik og dansk som andetsprog

Med den nye læreruddannelse er specialpædagogik og dansk som andetsprog indført som linjefag. Det er følgegruppens vurdering, at udfordringen ved dette er, at ansvaret for elever med behov for specialpædagogisk støtte eller dansk som andetsprog udelukkende kommer til at ligge hos lærere med linjefag heri. På denne baggrund vurderer følgegruppen, at centrale elementer fra fagene skal integreres i øvrige linjefag og/eller pædagogiske fag, således at alle studerende opnår kompetencer i specialpædagogik og dansk som andetsprog. Som konsekvens heraf anbefaler følgegruppen således, at de 2 fag udgår som selvstændige linjefag.

ANBEFALING 7. Følgegruppen anbefaler, at alle studerende skal have undervisningskompetence i 3 linjefag

Et andet indbygget dilemma i den nye læreruddannelse er, at de studerende skal vælge 2-3 linjefag, samtidig med at behovet i folkeskolen fordrer, at langt hovedparten af de studerende vælger 3 linjefag. Knap 2/3 af de studerende i 2010 valgte 3 linjefag, hvilket er en stigning sammenlignet med 2009, hvor 41 procent valgte 3 linjefag. Hvis behovet i folkeskolen skal imødekommes, bør der stilles krav om, at de studerende vælger 3 linjefag. Følgegruppen anbefaler derfor, at alle studerende skal have 3 linjefag.

2.4

TEMA: NATURFAG

Linjefag i den nye læreruddannelse er behandlet generelt i ovenstående afsnit. I følgegruppens kommissorium er det endvidere formuleret, at følgegruppen specifikt skal forholde sig til naturfagene: "Faglig styrkelse af læreruddannelsen ved færre og større linjefag, specialisering, ny model for naturfag og krav til indgangsforudsætninger til linjefag"⁷⁹. Eftersom naturfagene⁸⁰ har en særligt opmærksomhed, behandles de her i et selvstændigt afsnit.

Dette afsnit om naturfag følger i hovedtræk temaerne fra afsnit 2.3 om linjefag og peger på udfordringer samt den tilgængelige viden om naturfagenes position i læreruddannelsen.

Vurderingerne skal ses i lyset af behovet for at styrke linjefagsdækningen af naturfagsundervisningen i folkeskolen; herunder ved at uddanne flere naturfagslærere med linjefag på læreruddannelserne.

UDFORDRINGER

Ændringer i struktur, omfang og stigende specialisering skal styrke naturfagene

Med den nye læreruddannelse skal studerende vælge 2 eller 3 linjefag på i alt 144 ECTS. Som første linjefag kan de studerende vælge mellem dansk, matematik eller naturfag.

⁷⁸ Dette beskrives nærmere under tema 2.1 om søgning og rekruttering.

⁷⁹ Kommissorium for følgegruppen december 2007.

⁸⁰ Gruppen af naturfag ved læreruddannelsen og i skolen udgøres af natur/teknik, fysik/kemi, biologi og geografi.

Det sidste består af en fællesdel, hvorefter der vælges enten natur/teknik (1-6.klasse) eller fysik/kemi (7-9.klasse) som specialiseringsdelen. Vælges både natur/teknik og fysik/kemi udgør de til sammen 108 ECTS, idet fagene har et fælles kerneindhold i forhold til fagdidaktik, videnskabsteori m.m.⁸¹

Der var 2 lovmæssige hovedintentioner bag modellen: (i) De studerende skulle oparbejde såvel den brede kompetence fra det naturfaglige fællesforløb som de mere specialiserede fra natur/teknik og fysik/kemi. (ii) De studerende kunne vælge et yderligere naturfagsrelateret linjefag – for eksempel geografi eller biologi – og derved få en stærk naturfaglig lærerprofil samt et godt overblik over elevernes naturfaglige udvikling.

Lovbemærkningerne til loven om den nye læreruddannelse fremhævede den samme ambition for såvel naturfagene som for de andre linjefag: Undervisningen i skolen skulle varetages af linjefagsuddannede lærere. De strukturelle greb skulle sikre en større professionsrettethed og specialiseret faglighed. Balancen var en særlig udfordring i forhold til naturfagene, fordi undersøgelser pegede på, at der inden for fagområderne var et stort behov for flere linjefagsuddannede⁸².

Udfordringerne vedrørende naturfagene kunne dermed siges hovedsagligt at følge de andre linjefag, men blev betonet yderligere inden for nogle bestemte områder. I den oprindelige ordning blev specialiseringen i det obligatoriske naturfag kombineret med et fælles grundforløb for fagene natur/teknik og fysik-kemi, som skulle sikre bredden i de kommende læreres naturfaglige kompetencer.

Indførelse af forsøg med naturfag for at imødekomme udfordringer

Efter ikrafttrædelse af den nye læreruddannelse i 2007 viste der sig imidlertid nye udfordringer, idet det obligatoriske linjefag blev søgt af meget få studerende (7 procent)⁸³.

Følgegruppen anbefalede med afsæt i tidligere vurderinger af søgningen til linjefag inden for naturfag under den nye læreruddannelse følgende forsøg med naturfag i henholdsvis 2008 og 2010. Følgegruppen iværksatte selv det første forsøg og anbefalede igangsættelse af det andet. Intentionen var at styrke de strukturelle rammer for en øget rekruttering:

- Forsøgsordning for naturfag (2008). Indførelse af natur/teknik som fællesforløbet, så studerende på det obligatoriske linjefag alle opnåede undervisningskompetence i linjefaget natur/teknik med linjefagseksamen efter et studieår. Derudover skulle de vælge enten geografi, biologi eller fysik/kemi som deres specialiseringsdel. På denne måde uddan-

nes flere natur/tekniklærere, og naturfagene ligestilles og som en konsekvens af denne ordning blev det muligt for den studerende evt. at vælge alle 4 naturfag som linjefag.

- Standardforsøg (2010). Natur/teknik og fysik/kemi blev små linjefag på 36 ECTS. På den baggrund blev det antaget, at flere studerende ville vælge dem.

Forsøgene adresserede ifølge følgegruppen – ud over de nævnte i forhold til læreruddannelsen – en række udfordringer i skolen. Disse udfordringer var, at små skoler og indskolingen/mellemtrinnet i den fase-opdelte skole havde brug for lærere med flere linjefag. Derudover at faget natur/teknik i folkeskolen i en årrække er blevet varetaget af lærere uden linjefag, fordi der manglede linjefagsuddannede lærere. Endelig adresserede forsøgene folkeskolens krav til volumen og faglig bredde, ligesom de ligestillede natur-fagene i 7.-9. klasse.

VIDEN

Linjefagsdækning

En afgørende intention med såvel lov som forsøg med naturfag er at øge antallet af linjefagsuddannede naturfagslærere i folkeskolen. Følgegruppen vurderede, at dette vanskeligt kunne lade sig gøre inden for lovens rammer, og anbefalede derfor forsøgene. For begge forsøg peger data på, at de kan bidrage til, at flere vælger 3 frem for kun 2 linjefag, og forsøgene skaber derfor potentielle rammer for flere naturfagslærere i folkeskolen⁸⁴. Ligeledes udtrykker nogle naturfagsstuderende, at forsøgene skaber mulighed for at pleje en faglig interesse for naturfag, samtidig med, at de er et godt grundlag for ansættelse i skolen. For eksempel ved at de har mulighed for at vælge både biologi og geografi.

Der er ingen stærke indikationer på, at forsøgene forårsager, at flere studerende samlet set vælger et eller flere naturfag. Men de studerende, der vælger det obligatoriske naturfag (8 procent), efter at forsøgsordningen blev indført, har alle også linjefaget natur/teknik. Natur/teknik er det fag i folkeskolen, som har den laveste linjefagsdækning. Ligeledes er en del skoler organiseret med lærere i enten ind- eller udskoling. For eksempel er natur/teknik et fag i indskoling og mellemtrin, mens fysik/kemi kun er i udskolingen. Derfor kan lærere med uddannelse i flere naturfag ikke nødvendigvis komme til at undervise i dem alle⁸⁵.

Større naturfag

Intentionen bag de større linjefag er at give studerende mulighed for faglig fordybelse og fokus. Standardforsøget

⁸¹ Lovforslag nr. L 220 af 5. april 2006 med bemærkninger: Forslag til lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.

⁸² Lovforslag nr. L 220 af 5. april 2006 med bemærkninger: Forslag til lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.

⁸³ Rambøll, *Evaluering af forsøg med læreruddannelsen*, Rambøll, 2011.

⁸⁴ *Ibid.*

⁸⁵ *Ibid.*

har forårsaget, at natur/teknik og fysik/kemi også kan vælges som mindre linjefag. De centrale kundskabs- og færdighedsområder er fastholdt i de forsøg, hvor linjefagene er blevet mindre. Fordybelse og fokus søges i forsøgene fastholdt gennem mulighed for valg af flere naturfaglige fag. Undervisere vurderer, at det er problematisk, at de mindre naturfag kun strækker sig over et studieår. Det forårsager manglende mulighed for fordybelse og progression⁸⁶.

En konsekvens af, at natur/teknik udgør fællesforløbet i forsøgsordningen, har vist sig for nogle studerende at virke som en lappeløsning i forhold til den ønskede faglige fordybelse i fysik/kemi, som er deres interesseområde. Mens andre studerende fremhæver den gode progression mellem et fællesforløb i natur/teknik og en efterfølgende specialisering i fysik/kemi.

Ved nogle uddannelsessteder foretages der samlæsning mellem de 2 typer af forsøg. Det skaber problemer, fordi studerende på forskellige årgange har forskellige pædagogiske og didaktiske forudsætninger. Ved andre uddannelsessteder foretages samlæsning mellem Forsøgsordningen for naturfag og det oprindelige obligatoriske linjefag. Også den type af samlæsning skaber problemer, fordi CKF for det oprindelige naturfags fællesforløb ikke er de samme som forsøgets⁸⁷. Problemstillingen om samlæsning gør sig også gældende for andre linjefag.

Adgangskrav til naturfag

I forhold til de volumenmæssigt mindre naturfag – biologi, fysik/kemi, geografi, natur/teknik og naturfagligt fællesforløb – vurderer kun cirka halvdelen af undervisere, at adgangskravene har betydning for den faglige kvalitet i læreruddannelsen⁸⁸. Hvorvidt adgangskravene har påvirket rekrutteringen, kan ikke dokumenteres.

RÆSONNEMENTER OG ANBEFALINGER

Det er følgegruppens vurdering, at den politiske målsætning om at uddanne flere lærere med linjefag inden for naturfagene ikke i tilstrækkelig grad er styrket med den nuværende læreruddannelse, og at der således er behov for initiativer på området. Udfordringen kan ikke alene håndteres gennem læreruddannelsen. Det kræver, at naturfagsområdet får en mere samlet og stærk fagligt identitet i folkeskolen.

Følgegruppen vurderer, at naturfagsudfordringen på læreruddannelsen først og fremmest er en rekrutteringsudfordring. Der synes således ikke at være tilstrækkeligt grundlag for at rekruttere tilstrækkelig mange unge til læreruddannelserne, der potentielt kan motiveres for en karriere som naturfags-

lærere. Det handler om læreruddannelsens overordnede brand – som uddannelsesinstitutioner, der af mange opfattes som værende præget af en humanistisk og pædagogisk kultur. Det handler om, at de unges interesse for naturfagene er meget lav i Danmark⁸⁹, og at de naturfaglige kulturer på skolerne i Danmark er svagt udviklede.

Følgelig er det afgørende at tænke i et bredere rekrutteringsgrundlag for linjefaget⁹⁰, men det er også følgegruppens vurdering, at naturfagsudfordringer ikke kan løses af professionshøjskolerne alene i den nuværende konstruktion.

Supplerende til en mere grundlæggende indsats i relation til rekruttering må der på kort sigt sættes på efter- og videreuddannelsesinitiativer. Vedrørende initiativer på det lange sigt henvises til afsnit 2.8.

ANBEFALING 8. Følgegruppen anbefaler flere initiativer i forhold til uddannelse af naturfagslærere

Følgegruppen anbefaler, at der udvikles læreruddannelsesforløb, der giver bedre mulighed for at rekruttere studerende med interesse for naturfagsområdet.

Følgegruppen anbefaler endvidere, at der med henblik på at styrke linjefagsdækningen i folkeskolens naturfagsundervisning iværksættes følgende initiativer:

- Styrkede efter- og videreuddannelsesinitiativer og herunder meritlæreruddannelse
- Forsøg med at tiltrække flere unge med htx-baggrund.

⁸⁶ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsens faglige kvalitet, EVA, 2011. Dokumentationen peger på, at dette eksplicit er et problem for de mindre naturfag.*

⁸⁷ *Ibid.*

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ Svein Sjøberg, *Naturfag som almindannelse, Klim, 2005.*

⁹⁰ *Jf. temakapitel 2.1., anbefaling nr. 2.*

2.5

TEMA: PÆDAGOGIK OG LÆRERFAGLIGHED

Lærerstudendes koblinger mellem deres pædagogiske fag og linjefag har altid været karakteriseret som en betydningsfuld del af lærerfagligheden. Den faglighed, der med dens mange dimensioner er væsentlig for, at de som kommende lærere kan håndtere skolens udfordringer. Set i det lys er det velbegrunderet at undersøge, om uddannelsen skaber rum og muligheder for, at de studerende kan foretage disse koblinger.

Lærerfagligheden omfatter desuden udvikling af centrale lærerkompetencer, der i det følgende under ét omtales som *professionsrettede kompetencer* – altså kompetencer, som kommende lærere i et eller andet omfang skal mestre som nødvendigt supplement til de mere grundlæggende faglige, pædagogiske og didaktiske kompetencer. De pædagogiske fag skal selvstændigt og gennem koblinger med linjefagene bidrage til at udvikle de studerendes professionsrettede kompetencer.

Nærværende afsnit sætter fokus på, hvordan den nye læreruddannelse adresserer udfordringer forbundet med samspil mellem pædagogiske fag og linjefag, der sammen med professionsrettede kompetencer udgør et væsentligt element af lærerfagligheden.

UDFORDRINGER

Styrkelse af de pædagogiske fag

I fremsættelse af lovforslaget om ny læreruddannelse fremgik det, at der var behov for en styrkelse af de pædagogiske fag. Styrkelsen skulle ske ved at integrere disse i de obligatoriske linjefag, således at de udgjorde et supplement til den didaktik, der i forvejen fandtes i alle linjefag, og ved at de tildeltes ECTS-point alene⁹¹. De pædagogiske fag fordeler sig med 11 ECTS i pædagogik, psykologi og almen didaktik. Dertil kommer 0,2-samarbejdet, som udgør 12 ECTS.

Igennem store dele af den danske læreruddannelses historie har de pædagogiske fags størrelse været diskuteret. De er fortløbende blevet betragtet som kittet i den danske læreruddannelse, og derfor vurderes fagenes vægt og placering til at være betydningsfulde i forhold til at sikre sammenhængen.

På den baggrund har det været en *målsætning* at styrke de pædagogiske fag, og det har tilsvarende været en *udfordring* at sikre tilstrækkelig vægt og hensigtsmæssig placering.

Professionsbachelorprojektet som kobling mellem fag og pædagogik

Siden bacheloropgaven blev indført ved læreruddannelsen i 2001, er den blevet fremhævet som et væsentligt samspilsforum for koblinger mellem fag og pædagogik. Med den nye læreruddannelse blev projektets omfang øget fra 9 til 10 ECTS. Dette skete for at styrke de lærerstudendes kvalifikationer til at udføre lærerfaglige funktioner, fungere selvstændigt inden for lærerprofessionen og for at kvalificere de studerende til videreuddannelse på master- eller kandidatniveau⁹².

Selve opgaven udarbejdes i tilknytning til et af de studerendes linjefag og i sammenhæng med de pædagogiske fag og praktikken. Sammenhængen kvalificeres her gennem fælles vejledning af linjefagsunderviseren og underviseren i de pædagogiske fag. Opgaven skal tage afsæt i en lærerfaglig problemstilling og belyses ved anvendelse af den faglige indsigt, som den studerende har erhvervet i praktikken samt i uddannelsens pædagogiske fag og linjefag⁹³.

Arbejdet med professionsbachelorprojektet starter fra begyndelsen af 1. årgang. Intentionen er, at arbejde med en målrettet progression i de studerendes studier hen imod opgaven, herunder det fortløbende arbejde med at integrere pædagogiske fag og linjefag. For eksempel ved at kvalificere de studerendes undersøgelseskompetencer, herunder sammenlægningen af pædagogiske og faglige teorier, begreber og metoder⁹⁴.

⁹¹ Lovforslag nr. L 220 af 5. april 2006 med bemærkninger: Forslag til lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.

⁹² Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (BEK nr. 579 af 9/6/2006).

⁹³ *Ibid.* Bilag 6.

⁹⁴ *Ibid.*

Professionsbachelorprojektet er et af de strukturelle elementer mellem linjefag og pædagogiske fag, hvor de studerende skal kvalificeres til at sammentænke de 2 fagområder i forhold til undersøgelse af skolens praksis. I evalueringen af den tidligere læreruddannelse blev det påpeget, at bacheloropgaven var et perspektivrigt tiltag i forhold til koblinger, men også at der var brug for tid til at få samarbejdet til at fungere⁹⁵.

Det har således været en *målsætning*, at studerende i deres professionsbachelorprojekt viser, at de kan koble linjefag og pædagogiske fag, og en *udfordring* at kvalificere dette.

0,2-samarbejdet

Et andet og nyt samspilsrum til styrkelse af de studerendes muligheder for at lave koblinger er det såkaldte 0,2-samarbejde. I forbindelse med reformen af læreruddannelsen blev det besluttet, at relevante dele af de pædagogiske fag skulle indgå i de obligatoriske linjefag med en vægt svarende til 0,2 årsværk. Linjefagene, de pædagogiske fag og praktiken indgår i et nyt og forpligtende samspil for at styrke helheden og sammenhængen i uddannelsen.

De dele af de pædagogiske fag, som skal indgå i og knyttes til linjefagene øvrige faglige indhold, er viden, begreber og teorier om børns og unges læring og udvikling på forskellige alderstrin og dermed om differentiering og progression, opdragelse og undervisning set i en faglig sammenhæng og faglig og pædagogisk begrundelse for valg af indhold og arbejdsformer og for planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen⁹⁶. Indholdet, det vil sige de emner og temaer, der skal arbejdes med i forbindelse med 0,2-samarbejdet, skal altså tages fra de obligatoriske linjefags centrale kundskabs- og færdighedsområder eller fra de emner og temaer, som fagene ifølge bekendtgørelsen er forpligtet på, i forbindelse med deres faglige undervisning.

Som under fagdidaktikken og professionsbachelorkriterierne nævnes der under bemærkningerne til lovforslaget, at dette samarbejde skal styrke *lærerfagligheden*⁹⁷. Det vil sige, at det har været en *målsætning*, der adresserer *udfordringen* i forhold til de studerendes kvalifikationer i at sammentænke linjefag og pædagogiske fag som en del af deres lærerfaglighed.

Prioritering af professionsrettede kompetencer til styrkelse af læreruddannelsens professionssigte

Den nye læreruddannelse fra 2007 afspejler, at læreren skal besidde en række professionsrettede kompetencer. I bemærkningerne til lovforslaget om den nye læreruddannelse og i bekendtgørelsen er skole-hjem-samarbejde, elever med anden etnisk baggrund end dansk (undervisning af tosprogede), klasserumsledelse og specialpædagogik nævnt som højt prioriterede emner. I lovbemærkningerne nævnes yderli-

gere en række emner, der også har været drøftet som en del af følgegruppens arbejde, og som på den baggrund er inkluderet i de undersøgelser, som følgegruppen har iværksat under evalueringsprogrammet. Det gælder blandt andet undervisningsdifferentiering, it og nye medier⁹⁸ samt evaluering og dokumentation af undervisningsforløb.

Arbejdet med de nævnte professionsrettede kompetencer skal i henhold til lovens intentioner bidrage til at styrke læreruddannelsens professionssigte, ligesom dette skal ske ved en stærkere sammenhæng mellem linjefag, pædagogik og praktik. Den hyppigt omtalte *kombinationsfaglighed*⁹⁹ får her tilført yderligere dimensioner, idet særligt prioriterede emner integreres i uddannelsen.

EVA's evaluering af læreruddannelsen fra 2003 pointerede, at den daværende læreruddannelse ikke i tilstrækkelig grad adresserede en række *professionsrelevante emner*. Håndteringen af disse emner inden for rammerne af frivillig undervisning vurderedes ikke tilstrækkelig, og i rapporten argumenteres for en bedre og mere forpligtende integration af temaerne i læreruddannelsen.

Det har således været en målsætning med den nye læreruddannelse at gøre det tydeligt, at en styrket professionsbaseret af læreruddannelsen ikke udelukkende kan indfries ved at koble pædagogik, linjefag og praktik bedre sammen. Der skal populært sagt "lægges noget ovenpå," hvorfor reformen satte fokus på integrationen af en række højt prioriterede emner i uddannelsen, således at kommende lærere kunne få tilført en bred vifte af professionsrettede kompetencer, der havde til hensigt at matche specifikke krav i virket som lærer.

VIDEN

De pædagogiske fags vægt og styrke

De studerende efterspørger mere didaktik¹⁰⁰, og undervisere og censorer i de pædagogiske fag udtrykker bekymring for samarbejdet med linjefagene grundet de pædagogiske fags beskedne kvantitative vægt samt deres placering i starten af uddannelsen, hvor de studerende har for lidt praktisk erfaring¹⁰¹.

Selve indholdet i de pædagogiske fag kan vurderes ved at se på CKF'erne samt inddragelse af relevant og ny viden i undervisningen. Generelt vurderes CKF'erne til at være blevet mere professionsrettet og tættere knyttet til de centrale lærerkompetencer¹⁰².

⁹⁵ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsen*, EVA, 2003.

⁹⁶ *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen* (BEK nr. 220 af 5/4/2006).

⁹⁷ Lovforslag nr. L 220 af 5. april 2006 med bemærkninger: Forslag til lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.

⁹⁸ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsen*, EVA, 2003.

⁹⁹ Se for eksempel:

www.globalisering.dk/multimedia/Bilag_om_L_00_reruddannelsen_120805.pdf.

¹⁰⁰ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsens faglige kvalitet*, EVA, 2011.

¹⁰¹ Censorformandskabet for læreruddannelsen, *Årsberetning for 2010, 2010*.

¹⁰² Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsens faglige kvalitet*, EVA, 2011.



Også litteraturgrundlaget for fagene synes at være blevet mere professionsrettet og forsknings- og udviklingsorienteret. For eksempel synes faget didaktik at have flyttet sig fra at have et snævert teoretisk litteraturgrundlag til nu at have skolen og den didaktiske empiriske forskning som omdrejningspunkter¹⁰³. En central udfordring for de pædagogiske fag synes fortsat at være en yderligere styrkelse af litteraturgrundlagets koblinger mellem forskning og praksis. Inden for et centralt tema som klasseledelse skal undervisningsmaterialet indeholde såvel forskningsreferencer som bearbejdningen af dem til et operativt handlegrundlag for kommende professionsudøvere, når de skal praktisere klasseledelse. Det samme gør sig gældende inden for andre centrale temaer som evaluering og undervisningsdifferentiering¹⁰⁴.

De pædagogiske fags omfang giver fortsat udfordringer. Fagene bevæger sig i retning af et forsknings- og udviklingsbaseret og professionsrettet indhold, men har fortsat udfordringer i forhold til at omsætte resultater fra forsknings- og udviklingsarbejder til operative handlemuligheder for de studerende¹⁰⁵.

0,2-samarbejdet

0,2-samarbejdet kan overordnet siges at have styrket sammenhængen mellem linjefag, pædagogik og praktik, men implementeringen har været meget forskellig på uddannelsesstederne. Overordnet opereres der med 3 modeller:

- **Model 1:** Fuld tilstedeværelse af begge faggrupper i undervisningen
- **Model 2:** Delvis tilstedeværelse af linjefagsunderviseren
- **Model 3:** Udelukkende tilstedeværelse af en fællesfagsunderviser i de pædagogiske fag.

Den sidste model er primært implementeret grundet økonomiske årsager og ikke efter kvalitetsmæssige kriterier. Trods de forskellige implementeringsmodeller synes 0,2-samarbejdet at have styrket arbejdet med at koble læreruddannelsens linjefag, pædagogiske fag og praktikken¹⁰⁶. Ligeledes har selve indholdet i 0,2-samarbejdet som oftest været centreret om praktikken og med fokus på centrale lærerkompetencer som undervisningsdifferentiering, elevens læring på forskellige klassetrin m.m. Blandt de forskellige udviklingsprojekter, som har eksperimenteret med 0,2-samarbejdet, viser de perspektivrige forsøg sig at være baseret på analyse af praksiserfaringer og iagttagelser gennem linjefaglige og pædagogiske teoretiske begreber og empiriske undersøgelser¹⁰⁷.

0,2-samarbejdet er stødt på en række organisatoriske udfordringer, såsom logistiske vanskeligheder ved at finde sammenhænge til undervisningsplanlægning mellem de pædagogiske fags lærere og linjefagslærerne. Dette skyldes ikke

kun en begrænset mængde ressourcer, men også at de pædagogiske fags lærere grundet 0,2-samarbejdets størrelse (6 ECTS per år) er spredt ud over mange samarbejdsrelationer. Disse organisatoriske udfordringer har også voldt problemer på de uddannelsessteder, hvor man har forsøgt at udstrække samarbejdet til også at omfatte andre linjefag end de obligatoriske¹⁰⁸.

0,2-samarbejdet vurderes overordnet til at have adresseret målsætningen om en styrket sammenhæng, herunder koblingsmuligheder, mellem linjefag og de pædagogiske fag. Samarbejdet har dog haft forskellige implementeringsmodeller og implementeringsvanskeligheder.

Professionsbachelorprojektet

Den nye læreruddannelse sikrer en god progression i arbejdet med professionsbachelorprojektet¹⁰⁹. I nærværende afsnit vurderes projektet primært i forhold til de studerendes muligheder for at koble pædagogiske fag og linjefag for derigennem at styrke koblingen.

Som ved den tidligere læreruddannelse tildeles studerende en vejleder fra både de pædagogiske fag og linjefagene. Der er styrket fokus på de studerendes mulighed for at inddrage praktikperioden på 4. årgang som undersøgelsesarbejde. De forhold faciliterer, at bachelorprojektet inddrager linjefag, de pædagogiske fag og problemstillinger fra praktikperioderne på de 4 studieår. Følgelig styrker det uddannelsens sammenhæng mellem linjefag, pædagogik og praktik¹¹⁰, og anbefalingen fra 2003-evalueringen synes imødekommet.

Hvor de fleste professionsbachelorprojekter tager afsæt i en undersøgelse af praksis, er det kun de færreste, der inddrager anden viden i form af resultater fra forsknings- og udviklingsprojekter. Det sidste kan karakteriseres som en mangel, blandt andet i forhold til at styrke det empiriske niveau i de studerendes analyse af professionsrettede forhold fra skolens praksis.

Professionsrettede kompetencer

I det følgende redegøres for, om den nye læreruddannelse er lykkedes med at styrke de professionsrettede kompetencer. Dette sker primært med udgangspunkt i EVA's undersøgelse om faglig kvalitet i den nye læreruddannelse.

I relation til *specialpædagogik* tegner den tilgængelige viden et blandet billede af integrationen i læreruddannelsen. Et markant resultat er, at det nye linjefag i specialpædagogik tilsyneladende er blevet en succes for de studerende. Hver 5. studerende (årgang 2007 og 2008) har valgt linjefaget i specialpædagogik¹¹¹, jf. i øvrigt afsnit om linjefag. Dog synes der stadig at være et stort behov for specialpædagogiske kompetencer i skolen¹¹², som det blev argumenteret i lovbe-

¹⁰³ Censorformandskabet for læreruddannelsen, *Årsberetning for 2010*, 2010.

¹⁰⁴ Jens Rasmussen m.fl., *Komparativt studium af indholdet i læreruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore*, Rejseholdet, 2010.

¹⁰⁵ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsens faglige kvalitet*, EVA, 2011.

¹⁰⁶ *Ibid.*

¹⁰⁷ Jens Godiksen, *Erfaringer med 0,2-samarbejdet som platform*, i Hans Jørgen Staugaard m. fl., *Ekspert i undervisning*, Forlaget Unge Pædagoger, 2010, side 146-157.

¹⁰⁸ *Ibid.*

¹⁰⁹ *Ibid.*

¹¹⁰ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsens faglige kvalitet*, EVA, 2011.

¹¹¹ *Ibid.*

¹¹² *Ibid.*

mærkningerne. Således svarer over halvdelen af praktiklærerne, at studerende uden linjefag i specialpædagogik har svært ved at varetage specialpædagogiske problemstillinger. Samlet set synes specialpædagogik ikke at være et højt prioriteret tema, som det var intentionen¹¹³.

Det er ikke til fulde lykkedes at styrke *skole-hjem-samarbejdet* i læreruddannelsen. EVA's undersøgelse af faglig kvalitet viser, at praktiklærerne generelt prioriterer området meget lavt, og samtidig vurderer praktiklærerne, at få studerende har de fornødne kompetencer til at håndtere skole-hjem-samarbejdet¹¹⁴. Dokumentation viser tilsvarende, at temaets gennemslagskraft i selve uddannelsen er blandet, når man vurderer vejledningssamtaler, undervisningsplaner, studenterprodukter m.m. Bearbejdning og tematisering af skole-hjem-samarbejde sker på uddannelsesinstitutionerne, men det sker i begrænset omfang¹¹⁵. Det konstateres i førstnævnte undersøgelse, at den begrænsede målopfyldelse på området kan hænge sammen med, at det er en udfordring at give de studerende mulighed for at stifte bekendtskab med skole-hjem-samarbejdet i praktikken.

Klasseledelse er den af de professionsrettede kompetencer, som aftagerne (praktiklærere i folkeskolen) prioriterer højest sammenlignet med undervisningsdifferentiering, evaluering og dokumentation, skole-hjem-samarbejde, specialpædagogik samt undervisning af tosprogede.

Flere elever i klasserne, inklusion af elever med forskellige forudsætninger og mere uro i undervisningssituationen er nogle af de forhold, der er en del af dagligdagen for læreren, og som samtidig har været med til at skabe et behov for at styrke lærernes kompetencer i at lede, styre og rammesætte undervisningen.

Praktiklærerne vurderer overordnet set, at de studerende er kompetente på området¹¹⁶. En undersøgelse viser videre, at klasseledelse indgår i såvel praktiklektioner som i vejledningen. Endelig viser undersøgelsen, at klasseledelse er det emne, som hyppigst behandles af de studerende i deres produkter, det vil sige professionsbachelorprojekter, praktikrapporter og lignende¹¹⁷.

Samlet set tyder opdateret viden på, at klasseledelse fylder meget på den nye læreruddannelse. Emnet prioriteres højt fra aftagerside, og aftagerne vurderer, at de studerende har de nødvendige kompetencer. Klasseledelse indgår i en lang række sammenhænge i dagligdagen på læreruddannelsen – ligesom det i øvrigt er tilfældet på flere læreruddannelser i andre lande¹¹⁸.

I relation til *undervisning af tosprogede* synes der at være en udvikling, der i nogen grad ligner specialpædagogik. Mål-

opfyldelsen er blandet, og det ser ud til, at undervisning af tosprogede i begrænset omfang fylder på læreruddannelsen. Mange vurderer, at temaet er relevant, i form af at linjefaget dansk som andetsprog har positiv betydning for kvaliteten i læreruddannelsen, men også på dette område synes få studerende at være tilstrækkeligt kompetente til at varetage undervisningen i folkeskolen (ifølge praktiklærerne)¹¹⁹. Endelig har undervisning af tosprogede begrænset gennemslagskraft i pædagogiske og didaktiske sammenhænge på læreruddannelsen¹²⁰.

Sammen med klasseledelse udgør *undervisningsdifferentiering* den professionsrettede kompetence, der prioriteres højest på den nye læreruddannelse. Gennemgangen af aktiviteter, undervisningsplaner og -materialer samt særligt studenterprodukter viser, at undervisningsdifferentiering fylder en del på 4 udvalgte læreruddannelsesinstitutioner¹²¹. Ydermere tillægges undervisningsdifferentiering en vis værdi af aftagerne som den næst vigtigste kompetence efter klasseledelse¹²².

Praktiklærernes vurdering af de studerendes kompetencer understøtter i nogen grad billedet af, at der arbejdes aktivt med emnet på læreruddannelsen. Størstedelen af de involverede praktiklærere vurderer, at de studerende er kompetente til at gennemføre en differentieret undervisning. Omvendt er der stadig en relativt stor gruppe, hvor dette i begrænset omfang eller slet ikke er tilfældet. Videre er der flere, der har vanskeligheder med at arbejde med begrebet, herunder at operationalisere og anvende det i praksis¹²³.

Supplerende viser en nylig undersøgelse, at der fortsat er markante udfordringer i forhold til at sikre hensigtsmæssig undervisningsdifferentiering i folkeskolen. EVA har i 2011 offentliggjort en evaluering på området, der viser en manglende kobling mellem evalueringsindsats og undervisningsdifferentiering samt – som det også fremgik ovenfor – fortsat uklarhed om begrebet¹²⁴.

Arbejdet med *it og nye medier* forekommer kun at foregå i beskedent omfang som del af de professionsrettede kompetencer. Ifølge evalueringsprogrammet udgør det et beskedent omfang af de pædagogiske fags undervisningsmaterialer. Ved nogle læreruddannelsessteder er det helt fraværende¹²⁵.

Endelig er *evaluering og dokumentation* af undervisning også undersøgt som tema under evalueringsprogrammet. Dokumentationen tyder på, at evaluering som højt prioriteret tema har haft en vis gennemslagskraft i læreruddannelsen. Kompetenceniveauet vurderes af de fleste praktiklærere til at være højt, og 9 ud af 10 undervisere angiver, at de via deres undervisning formår at styrke de studerendes evalueringskompetencer. EVA konstaterer videre, at både studerende og undervisere finder emnet meningsfuldt og aktuelt¹²⁶,

¹¹³ Jens Rasmussen, *Evaluering af didaktiske og pædagogiske elementer i læreruddannelsen*, Undervisningsministeriet, 2011.

¹¹⁴ *Ibid.*

¹¹⁵ *Ibid.*

¹¹⁶ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsens faglige kvalitet*, EVA, 2011.

¹¹⁷ Jens Rasmussen, *Evaluering af didaktiske og pædagogiske elementer i læreruddannelsen*, Undervisningsministeriet, 2011.

¹¹⁸ Jens Rasmussen m.fl., *Komparativt studium af indholdet i læreruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore*, Rejseholdet, 2010.

¹¹⁹ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsens faglige kvalitet*, EVA, 2011.

¹²⁰ Jens Rasmussen, *Evaluering af didaktiske og pædagogiske elementer i læreruddannelsen*, Undervisningsministeriet, 2011.

¹²¹ *Ibid.*

¹²² Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsens faglige kvalitet*, EVA, 2011.

¹²³ *Ibid.*

¹²⁴ Danmarks Evalueringsinstitut, *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*, 2011.

¹²⁵ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsens faglige kvalitet*, EVA, 2011.

¹²⁶ *Ibid.* Det bemærkes i øvrigt, at evaluering og dokumentation ikke behandles i undersøgelsen af didaktiske og pædagogiske elementer i læreruddannelsen (DPU, 2011).

hvilket vidner om relevansen af at arbejde med evaluering og dokumentation på læreruddannelsen.

Sammenfattende har de strukturelle greb styrket koblinger mellem pædagogiske fag og linjefag. 0,2-samarbejdet og bachelorprojektet har generelt styrket progression og sammenhængskraften i uddannelsen. Endvidere har det kvalificeret arbejdet med at koble linjefag, pædagogik og praktik, at de strukturelle greb har arbejdet med professionsrettede forhold gennem inddragelse af såvel linjefag som pædagogiske fags teorier og begreber¹²⁷. Der forekommer dog fortsat at være en række implementeringsvanskeligheder forbundet med 0,2-samarbejdet. Ligesom de pædagogiske fags vægt og placering giver udfordringer. Endelig kan der ske en øget inddragelse af operative og empirisk funderede resultater fra forsknings- og udviklingsarbejde i de pædagogiske fag og professionsbachelorprojektet.

Professionssigtet er i et vist omfang blevet tydeligere med den nye læreruddannelse. EVA konstaterer i undersøgelsen om faglig kvalitet, at det er lykkedes at sikre et større fokus på lærervirksomhed med 2007-læreruddannelsen¹²⁸. Dokumentationen viser dog samtidig betydelig forskellighed i forhold til graden af målopfyldelse i forhold til de enkelte højt prioriterede emner. Klasseledelse samt evaluering og dokumentation lever ifølge EVA op til reformens intentioner "og har styrket læreruddannelsens faglige kvalitet"¹²⁹. For så vidt angår undervisningsdifferentiering er vurderingen ikke entydigt positiv, omend emnet til en vis grad er indarbejdet i læreruddannelsens undervisning. De øvrige professionsrettede kompetencer synes endnu ikke styrket, som det oprindeligt var intentionen.

RÆSONNEMENTER OG ANBEFALINGER

Det er følgegruppens vurdering, at der er behov for en række justeringer af det pædagogiske område i læreruddannelsen, der samlet set skal bidrage til en styrkelse af området.

ANBEFALING 9. Følgegruppen anbefaler, at det pædagogiske område i læreruddannelsen styrkes

Det er følgegruppens vurdering, at der er behov for en styrkelse af det pædagogiske område i læreruddannelsen. Følgegruppen vurderer, at styrkelsen bør ske gennem indarbejdelse af pædagogiske elementer i linjefagenes kompetencemål og ved at etablere et fag, der har fokus på pædagogik og lærerfaglighed.

0,2-samarbejdet i den nye læreruddannelse opleves som et positivt tiltag af undervisere og studerende ved læreruddannelsen, men volder en række logistiske problemer. Der

bruges mange ressourcer på at planlægge og gennemføre samarbejdet. Det er følgegruppens vurdering, at elementer fra 0,2-samarbejdet som erstatning herfor skal indarbejdes i alle linjefagenes kompetencemål, således at de gode intentioner fastholdes. Som følge heraf vurderer følgegruppen, at begrebet "0,2-samarbejde" bør udgå.

Følgegruppen vurderer videre, at det vil være hensigtsmæssigt at etablere et nyt, samlet og større pædagogisk fag. Det foreslås, at det hedder pædagogik og lærerfaglighed. Dette nye fællesfag skal indeholde de centrale pædagogiske, psykologiske og alment didaktiske områder, og faget CKF ændres grundlæggende med henblik på formulering af kompetencemål.

Faget tænkes opdelt i 3 kompetenceområder, som samtidig danner grundlag for en modulopbygning af faget: elev, undervisning og skole. Elevkendskab har fokus på læring og læringsteori samt børns og unges udvikling. *Undervisningskendskab og -kompetence* fokuserer på læreplanteori og læreplanudformning, undervisningsmetoder, evaluering og de centrale pædagogiske og didaktiske elementer og omdrejningspunkter i lærergerningen: klasseledelse, undervisningsdifferentiering og skole-hjem-samarbejde. Kendskab til *skolen* i samfundet omfatter skolens formål og skolens betydning i samfundet som et levende demokrati i en globaliseret verden. Linjefagene specialpædagogik og dansk som andetsprog integreres i det nye pædagogiske fag. Derved arbejder alle lærerstuderende med at udvikle specialpædagogiske kompetencer og kompetencer i relation til undervisning af tosprogede. Samarbejdet med linjefagene foregår fortsat i forhold til de studerendes praktikperioder og professionsbachelorprojektet. Eftersom det sidste også påbegyndes ved studiestart, vil samspillet med linjefagene foregå løbende over alle 4 studie-år.

ANBEFALING 10. Følgegruppen anbefaler, at de professionsrettede kompetencer fortsat prioriteres og styrkes

Ud over et større pædagogikfag vurderer følgegruppen, at der er behov for yderligere prioritering af de professionsrettede kompetencer i læreruddannelsen. Den indsamlede viden om den nye læreruddannelse bekræfter vigtigheden af, at lærere i dag behersker en række professionsrettede kompetencer, der matcher skolens behov, men også at der er store forskelle i graden af målopfyldelse. For eksempel skal arbejdet med it og nye medier styrkes, eksempelvis ved at knytte dette tema tættere op på de centrale lærerkompetencer i bekendtgørelsen på lige fod med klasseledelse, specialpædagogik m.m.

En styrkelse af de professionsrettede kompetencer kan for eksempel ske ved at øve de studerende i at arbejde med centrale forhold fra professionen på selve uddannelsesste-

¹²⁷ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsens faglige kvalitet, EVA, 2011.*

¹²⁸ *Ibid.*

¹²⁹ *Ibid.*

det. Der kan være analyser af videoptagne praktikforløb eller etablering af *teaching labs*, hvor der sammen med studerende, praktiklærere, elever og videntcentermedarbejdere arbejdes med de studerendes centrale professionskompetencer i forskellige øvelsesrum. De studerende skal ikke kun øve sig i praktikperioder, men også på uddannelsesstederne¹³⁰.

ANBEFALING 11. *Følgegruppen anbefaler, at professionsbachelorprojektet i (endnu) højere grad skal inddrage relevante problemstillinger fra skolens praksis*

Følgegruppen vurderer, at der fortsat bør arbejdes med at målrette professionsbachelorprojektet mod undersøgelser af problemstillinger med relevans for skolens praksis, og at der i undervisningen og vejledningen rettes speciel opmærksomhed mod de studerendes mulighed for at inddrage resultater fra andre forsknings- og udviklingsprojekter i opgaven. Dette vil bidrage til at styrke koblingen mellem fag og pædagogik.

2.6

TEMA: PRAKTIK

Det var forligspartiernes hensigt, at praktikken skulle spille en helt central rolle i den nye læreruddannelse. Derfor fastslår lovgivningen for den nye læreruddannelse, at praktikken dels skal bidrage til at skabe sammenhæng mellem teori og praksis, dels skal udgøre omdrejningspunktet for uddannelsesmæssig progression for de studerende.

Praktikken skal tilrettelægges over i alt 24 uger og udgør 36 af i alt 240 ECTS-point i den nye læreruddannelse. Praktikken forberedes, gennemføres og efterbehandles i samarbejde med de pædagogiske fagområder og de relevante linjefag, ligesom praktikken kan inddrages i professionsbachelorprojektet¹³¹.

Af bemærkningerne til lovforslaget fremgik det, at der var en række elementer i læreruddannelsen, som forligskredsen bag den nye læreruddannelse ønskede at bevare. Forligskredsen ønskede, at praktikken også i den nye læreruddannelse skulle udgøre "et vigtigt og samlende element i uddannelsen"¹³². Forligskredsen ønskede videre at bevare bestemmelserne for praktikkens overordnede struktur fra daværende lovgivning, da denne vurderedes at være en succes. Konkret betyder dette, at strukturen med forskellige praktikformer, herunder skoleperioden på 7-9 uger, og praktikkens omfang er bevaret. Ydermere skal de studerende fortsat have praktik i alle valgte linjefag og på alle 4 studieår, ligesom der fortsat skal være mødepligt i praktikken. Forligskredsen pegede samtidig på en række andre praktikrelaterede elementer, der burde justeres/ændres.

¹³⁰ Andreas Rasch-Christensen, *Linjefaget historie – mellem læghistorie og profession*, VIASystem, 2010.

¹³¹ Bekendtgørelsen om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (BEK nr. 408 af 11/05/2009).

¹³² Lovforslag nr. L 220 af 5. april 2006 med bemærkninger: Forslag til lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.

UDFORDRINGER

Praktikken skal bidrage til at styrke koblingen mellem teori og praksis i læreruddannelsen

Regeringen pointerede i debatoplægget til Globaliseringsrådet fra 2005, at såfremt kvaliteten af praktikken på professionsbacheloruddannelserne skulle styrkes, krævede det blandt andet et styrket samspil mellem teori og praksis i undervisningen¹³³. Denne vurdering afspejles også i lovgivningen for den nye læreruddannelse.

Det fremgik af bemærkningerne til lovforslaget, at forligskredsen var enig i, at der skal være en stærkere kobling mellem teori og praksis. Det fremgik videre, at der i forligskredsen var enighed om, at "praktikken skal styrkes ved øget samarbejde med linjefagene og de pædagogiske fag – læreruddannelsens treklang"¹³⁴. Det blev præciseret, at koblingen mellem teori og praksis blandt andet skal styrkes ved, at de færdigheder og den viden, der er erhvervet gennem praktikken eller anden form for praksis, skal indgå i den afsluttende bacheloropgave.

Ovenstående giver anledning til at pege på, at en *målsætning* for praktikken var at styrke koblingen mellem teori og praksis i den nye læreruddannelse.

Praktikken skal fungere som omdrejningspunkt for den studerendes progression

I den nye læreruddannelse skal praktikken udgøre omdrejningspunktet for den studerendes progression. Progressionen skal ske ved, at den studerende på uddannelsens 2.-4. studieår bygger videre på erfaringerne fra 1. studieår. De centrale kundskabs- og færdighedsområder for praktikfaget skal danne grundlag for bedømmelse af, hvorvidt den studerende i forhold til uddannelsens progression har opnået tilstrækkelig kompetence¹³⁵.

EVA problematiserede i deres evaluering af læreruddannelsen fra 2003 den manglende progression i relation til praktikfaget. Af denne fremgik det, at kontinuitet og progression frem mod bedømmelsespraktik på 4. år (på den daværende læreruddannelse) stort set var fraværende¹³⁶.

At praktikken skulle være omdrejningspunkt for den studerendes progression, gjorde bestemmelser om bedømmelse af praktik relevante. I EVA's evaluering fremgik det, at systemet til bedømmelse af den studerende ikke var optimalt, og at ansvaret for bedømmelse af praktikken ikke kun burde ligge hos praktikskolen, men at denne sammen med seminarieret skulle være ansvarlig herfor¹³⁷.

I bemærkningerne til lovforslaget satte forligskredsen fokus på bedømmelse af praktikken, idet den ønskede en opstramning heraf. Dette gjorde blandt andet, at alle praktikperioder skulle munde ud i bedømmelsen "bestået" eller "ikke bestået". Heraf fulgte, at det var uddannelsesinstitutionen, der traf afgørelse om, hvorvidt praktikken var bestået. Denne afgørelse blev truffet på baggrund af en indstilling fra praktikskolen om, hvorvidt denne vurderede, at den studerende skulle bestå praktikken.

Samlet set giver ovenstående anledning til at pege på, at praktikken som omdrejningspunkt for den studerendes progression er en *målsætning*, der ønskes opnået gennem den nye læreruddannelse. Bedømmelse af praktikken udgør dels et virkemiddel til at vurdere, hvorvidt denne progression finder sted, dels en *udfordring*, der skal adresseres med den nye læreruddannelse.

Organisering af praktikken indebærer et manglende kvalitetskrav til praktikskolerne og deraf for lavt udbytte for de studerende

I den nye læreruddannelse skal praktikskolerne bidrage til at sikre kvaliteten af de studerendes udbytte af praktikken. Regeringen problematiserede i forbindelse med arbejdet i Globaliseringsrådet, at der sjældent var et systematisk samarbejde mellem uddannelsesinstitution og praktiksted på professionsbacheloruddannelserne. Dette betød, at praktikvejledere, studerende og undervisere havde forskellige forventninger og målsætninger i forhold til praktikken¹³⁸.

Af EVA's evaluering af læreruddannelsen fremgik det, at praktikskolerne i mange tilfælde ikke var bevidste om deres ansvar. Der blev fremsat en anbefaling om, at der burde være krav om, at praktikskoler formulerede mål og strategi for det at være en praktikskole, ligesom seminarierne burde udarbejde en klar beskrivelse af ansvarsfordelingen mellem parterne i praktikken¹³⁹.

Udfordringen i forhold til manglende kvalitetskrav til praktikskolerne hang i nogen grad sammen med brugen af praktiklærere. Problematikken i relation til praktiklærere var, at praktiklæreruddannelsen ikke prioriteredes tilstrækkeligt, og at potentialet for anvendelse af praktiklærere ikke blev udnyttet optimalt.

Praktiklærere, det vil sige folkeskolelærere, der underviser lærerstudende i praktik¹⁴⁰, spiller en væsentlig rolle i forbindelse med praktik i den nye læreruddannelse. Praktiklæreren fungerer som vejleder og samarbejdspartner for den studerende, når denne er i praktik¹⁴¹.

EVA pointerede i deres evaluering af læreruddannelsen, at det var problematisk, at faget praktik blev varetaget af prak-

¹³³ Regeringen, *Verdens bedste folkeskole – vision og strategi. Regeringens debatoplæg til møde i Globaliseringsrådet, 2005.*

¹³⁴ Lovforslag nr. L 220 af 5. april 2006 med bemærkninger: Forslag til lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.

¹³⁵ Bekendtgørelsen om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (BEK nr. 408 af 11/05/2009).

¹³⁶ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsen*, EVA, 2003.

¹³⁷ *Ibid.*

¹³⁸ Regeringen, *Verdens bedste folkeskole – vision og strategi. Regeringens debatoplæg til møde i Globaliseringsrådet, 2005.*

¹³⁹ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsen*, EVA, 2003.

¹⁴⁰ Lene Storgaard Brok, *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne – En udredning af aktuelle igangværende forsøg og tiltag i fire professionsbacheloruddannelser*, UCC, 2010.

¹⁴¹ www.ug.dk.

tiklærere, der ikke nødvendigvis kendte fagets formelle grundlag. I evalueringen anbefaledes det, at mindst en til 2 praktiklærere på praktikskolen havde praktiklæreruddannelsen, således at disse kunne varetage tværgående opgaver i forbindelse med praktikken, ligesom de kunne fungere som sparringspartnere for de øvrige praktiklærere¹⁴².

Den manglende eller mangelfulde organisering og koordinering mellem uddannelsesinstitutioner og praktikskoler, herunder uddannelse af og brug af praktiklærere, giver anledning til at pege på dette som en *udfordring*, som den nye læreruddannelse søger at adressere.

VIDEN

Kobling mellem teori og praksis – praktikkens rolle

Tager man afsæt i de studerendes egne vurderinger, udgør praktikken et særdeles centralt element i uddannelsen. Opdateret viden viser, at næsten alle studerende tilkendegiver, at de i høj eller i nogen grad er enige i, at det er vigtigt, at der er meget praktik i læreruddannelsen. I forlængelse heraf vurderer 39 procent, at praktik er vigtigere end teori, mens kun 14 procent vurderer, at teori er vigtigere end praktik. Cirka halvdelen (46 procent) vurderer, at de 2 elementer er lige vigtige¹⁴³.

Udbyttet af praktikken afhænger dog af en række forskellige faktorer. AKF dokumenterer, at:

- praktik på en arbejdsplads har størst betydning for de studerendes oplevelse af sammenhæng mellem teori og praksis sammenlignet med holdundervisning, gruppearbejde, projektarbejde, arbejde i læse-/studiegrupper og selvstændig opgaveskrivning
- studerende, der oplever, at der var opstillet klare mål for deres praktik, at de fik tilstrækkelig vejledning under praktikken, og at de fik løbende feedback på deres arbejde under praktikken, i højere grad end andre oplever, at der er sammenhæng mellem teori og praksis
- praktikvejlederen spiller en afgørende rolle for de studerendes vurdering af sammenhæng mellem teori og praksis¹⁴⁴.

Ovenstående viser, at det således ikke udelukkende er praktikken "i sig selv", men også måden, hvorpå denne tilrettelægges og gennemføres, der bidrager til at sikre koblingen mellem teori og praksis. Af EVA's undersøgelse af læreruddannelsens faglige kvalitet fremgår det, at forberedelsen, gennemførelsen og efterbehandlingen af praktikkerne er ble-

vet styrket med den nye læreruddannelse. Videre har uddannelsesstederne klare retningslinjer for de skriftlige produkter, der er knyttet til praktikken og som sikrer, at teori og praksis knyttes sammen¹⁴⁵. Dette viser endvidere, at koblingen mellem teori og praksis også i en vis grad afhænger af praktikkens organisering, hvilket behandles nærmere nedenfor.

Et af målene med den nye læreruddannelse var at lade praktikken udgøre den røde tråd i uddannelsen. Hovedparten af de adspurgte undervisere på læreruddannelsen (80 procent) vurderer, at praktikken har fået den tiltænkte centrale plads i uddannelsen. I forlængelse heraf vurderer underviserne, at praktikken – sammenlignet med en række andre områder, såsom linjefagsstrukturer og treklangen – ikke ville være et centralt indsatsområde, hvis de skulle pege på områder, der skulle forbedres i den nye læreruddannelse. Sidstnævnte skal sandsynligvis ses som udtryk for, at praktikken med den nye læreruddannelse er forbedret¹⁴⁶.

Praktik og progression

Et af målene med den nye læreruddannelse har været at gøre praktikken til omdrejningspunkt for de studerendes progression. Overordnet set bidrager praktikken (sammen med 0,2-elementet og bachelorprojektet) til at sikre en vis progression og sammenhæng i uddannelsen, men der er andre elementer, såsom linjefagsbindingerne, der vanskeliggør den tiltænkte progression og sammenhæng¹⁴⁷.

Vurderingen af, hvorvidt der er progression i den nye læreruddannelse, er blandt andet baseret på vurderinger fra undervisere på uddannelsen. Lidt mere end halvdelen angiver, at der i høj eller i nogen grad er progression og sammenhæng i den nye læreruddannelse sammenlignet med den tidligere uddannelse. Samtidig angiver hele 38 procent dog, at dette kun i mindre grad eller slet ikke er tilfældet. Underviserne vurderer dog samtidig, at CFK'ere for praktikfaget bidrager til at sikre progressionen og sammenhængen¹⁴⁸.

Med den nye læreruddannelse er der sket en opstramning af bedømmelsen af praktikken. Af EVA's undersøgelse af faglig kvalitet fremgår det, at bedømmelsespraktikkerne har sikret en bedre forberedelse, gennemførelse og efterbehandling af de studerendes praktikperioder¹⁴⁹.

Mange læreruddannelser arbejder med portfoliomethodikken, der skal understøtte de studerendes læringsproces. Portfolioen skal bestå af "produkter" fra linjefagene, de pædagogiske fag og praktikkerne, og der er krav om, at sammenhænge mellem de forskellige produkter reflekteres¹⁵⁰. Dette kan være et redskab til at synliggøre og dokumentere de studerendes progression. Med den nye læreruddannelse er disse

¹⁴² Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsen*, EVA, 2003.

¹⁴³ Danmarks Evalueringsinstitut, *Profilbeskrivelse af lærerstudierende anno 2009*, EVA, 2009.

¹⁴⁴ Anvendt Kommunalforskning, *Studerendes vurdering af teori og praksis på professionsbacheloruddannelserne*, AKF, 2010.

¹⁴⁵ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsens faglige kvalitet*, EVA, 2011.

¹⁴⁶ *Ibid.*

¹⁴⁷ *Ibid.*

¹⁴⁸ *Ibid.*

¹⁴⁹ *Ibid.*

¹⁵⁰ Lene Storgaard Brok, *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne – En udredning af aktuelle igangværende forsøg og tiltag i fire professionsbacheloruddannelser*, UCC, 2010.

skriftlige produkter velbeskrevet i uddannelsesstedernes studieordninger eller tillæg til disse, og der arbejdes således skriftligt med praktikperioderne undervejs og efterfølgende¹⁵¹.

Både undervisere og praktiklærere vurderer, at bedømmelsespraktikker har positiv betydning for den nye læreruddannelse. Hovedparten af underviserne (82 procent) vurderer, at bedømmelsespraktikken har en positiv eller overvejende positiv betydning for den faglige kvalitet i læreruddannelsen, ligesom en tilsvarende stor andel af praktiklærerne (81 procent) vurderer, at det har en positiv eller overvejende positiv betydning for den studerendes udbytte af praktikken, at alle praktikker er bedømmelsespraktikker¹⁵².

Ligesom det var tilfældet med den tidligere læreruddannelse, er det kun ganske få studerende (1-3 procent), der ikke består deres praktikker på 1.-4. studieår. Dette er der dog flere årsager til, og det skal ifølge EVA ikke ses som et udtryk for, at bedømmelsespraktikkerne er ligegyldige¹⁵³. Der er dog både undervisere og studerende, der vurderer, at bedømmelserne kan være problematiske – især hvis disse foretages af en praktiklærer, der ikke er uddannet i det pågældende linjefag.

Anden dokumentation vidner om, at erfaringer fra praktikken indgår i prøverne. Praktikken indgår typisk enten i det skriftlige oplæg til prøverne, eller ved at eksaminator eller censor spørger ind til erfaringer fra praktikken. Koblingen mellem teori og praksis bliver på denne måde overvejende i form af referencer til erfaringer med undervisning¹⁵⁴.

Af EVA's undersøgelse af læreruddannelsens faglige kvalitet fremgår det desuden, at bedømmelsespraktikkerne har bidraget til at sortere studerende, der ikke egner sig til lærerprofessionen, fra.

Praktikkens organisering, herunder praktiklærere

Udfordringen i relation til organisering af praktikken er i høj grad forbundet med, at der typisk ikke er et systematisk samarbejde mellem uddannelsesinstitution og praktiksted, hvilket kan betyde, at praktikvejledere, studerende og undervisere har forskellige forventninger og målsætninger i forhold til praktikken. Denne udfordring synes til en vis grad at være imødekommet med den nye læreruddannelse. Dette kommer blandt andet til udtryk ved, at professionshøjskolerne eller de enkelte uddannelsessteder har udarbejdet gode procedurer for praktikken. Procedurene er tilpasset 2007-uddannelsen, og praktikkens organisering, det indholdsmæssige fokus, herunder progressionen og sammenhængen mellem teori og praksis, og samarbejdet med praktikskolerne spiller en central rolle. På trods af dette synes der dog stadig at være en udfordring i relation til graden af samarbejde

mellem uddannelsessteder og praktikskoler, ligesom krav til praktikstederne og velfungerende praktikkontrakter til stadighed udfordrer¹⁵⁵.

En måde at imødegå udfordringen med praktikkens organisering er ved indgåelse af partnerskabsaftaler. I denne er rolle- og ansvarsfordeling mellem professionshøjskole, praktikskole og studerende beskrevet. Dette kan være et redskab til, at uddannelsesinstitutioner og praktikskoler kan indgå i et mere formaliseret arbejde, der bidrager til at organisere praktikken på en hensigtsmæssig måde.

Et andet redskab til at imødegå denne udfordring er ved brug af trepartssamtaler mellem studerende, praktiklærer og underviser fra læreruddannelsen. Trepartssamtalen kan bidrage til at spore de studerende ind på betydningen af samspillet. Til trods for dette opfatter de studerende stadig undervisningen på læreruddannelsen og praktikken på skolen som 2 adskilte verdener med hver deres krav, som det er vanskeligt for de studerende at se sammenhæng i¹⁵⁶. EVA's undersøgelse af læreruddannelsens faglige kvalitet viser desuden, at vejledning i form af trepartssamtaler kun sjældent er en velintegreret del af den studerendes praktik.

Specifikt i relation til praktiklærere har det været en udfordring, at mange praktiklærere ikke har praktiklæreruddannelsen, ligesom de ofte ikke er bevidste om deres rolle og ansvar. Dette synes stadig at være en udfordring. EVA's undersøgelse af læreruddannelsens faglige kvalitet viser, at kun knap en fjerdedel (23 procent) af praktiklærerne har en eller anden form for praktikvejlederuddannelse eller er under uddannelse. I relation hertil fremgår det, at knap 2/3 af praktiklærerne er informeret om de ændringer, 2007-uddannelsen medførte for praktikdelen. I EVA's undersøgelse af læreruddannelsens faglige kvalitet fremgår det, at såfremt praktiklærernes kompetencer bliver styrket, vil det bidrage til at styrke praktikken og dermed også uddannelsens treklang¹⁵⁷.

Projektet Ekspert i undervisning har fokus på praktik i læreruddannelsen og fremsætter i 2. delrapport en række anbefalinger til praktiklærefunktionen, der indikerer, at den udfordring, der indledningsvist blev skitseret, ikke i tilstrækkelig grad er imødekommet af den nye læreruddannelse. Det anbefales, at der bliver udviklet eksplicite procedurer, kriterier og forventninger, blandt andet til praktiklærernes rollevaretagelse¹⁵⁸.

RÆSONNEMENTER OG ANBEFALINGER

Det er følgegruppens overordnede vurdering, at det er hensigtsmæssigt, at praktikken – som det er defineret i lovgiv-

¹⁵¹ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsens faglige kvalitet, EVA, 2011.*

¹⁵² Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsens faglige kvalitet, EVA, 2011.*

¹⁵³ *Ibid.*

¹⁵⁴ *Censorformandskabet for læreruddannelsen, Årsberetning for 2009, 2009.*

¹⁵⁵ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsens faglige kvalitet, EVA, 2011.*

¹⁵⁶ Hans Jørgen Staugaard m.fl., *Ekspert i undervisning, Forlaget Unge Pædagoger, 2010, side 6-14.*

¹⁵⁷ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsens faglige kvalitet, EVA, 2011.*

¹⁵⁸ Jens Rasmussen m.fl., *Ekspert i Undervisning. Rapport over andet år i et forsknings- og udviklingsarbejde vedrørende samspillet mellem teori og praksis i læreruddannelsen (2. delrapport), DPU, 2010.*

ningen på området – fortsat udgør den røde tråd og omdrejningspunktet for progression i den nye læreruddannelse. At praktikken spiller en central rolle i den nye læreruddannelse understreger vigtigheden af, at kvaliteten af praktikken er optimal.

Det er følgegruppens vurdering, at praktikken er blevet styrket med den nye læreruddannelse. Følgegruppen konstaterer dog samtidig, at der stadig er områder, der kan forbedres.

ANBEFALING 12. Følgegruppen anbefaler, at omfanget af praktikken i store træk fastholdes

Det er følgegruppens vurdering, at praktikens omfang i store træk bør fastholdes. Det er vigtigt, at de studerende hurtigt i deres uddannelse får kendskab til praksis, men dette sker allerede med den nuværende placering og omfang. Fokus i relation til praktik i den nye læreruddannelse bør være at højne kvaliteten.

ANBEFALING 13. Følgegruppen anbefaler, at der skabes bedre muligheder for at stille kvalitetskrav til praktikskolerne

Det er følgegruppens vurdering, at såfremt kvaliteten af praktikken skal forbedres, skal der stilles kvalitetskrav til praktikskolerne. Den konkrete formulering af krav (for eksempel som kriterier) skal udformes af uddannelsesinstitutionerne. Som led i kvalificeringen af praktikskolerne vurderer følgegruppen, at det er hensigtsmæssigt, at praktiklærerne på en praktikskole bliver uddannelsesmæssigt kvalificerede til at varetage opgaven.

ANBEFALING 14. Følgegruppen anbefaler, at der etableres et tættere samarbejde om praktikken mellem professionshøjskoler og praktikskoler

Det er følgegruppens vurdering, at kvaliteten af praktikken kan styrkes ved et tættere samarbejde mellem professionshøjskoler og praktikskoler. Det er centralt for kvaliteten af de studerendes praktik, at undervisere på professionshøjskolen og lærere på praktikskolen har kendskab til hinandens hverdag. Det er ligeledes væsentligt, at skolerne er bevidste om de muligheder, der ligger i at være praktikskole, hvilket eksempelvis kan gavne rekrutteringen af lærere til skolen. En måde at sikre forbedret samarbejde om praktikken kan være at gøre brug af partnerskabsaftaler mellem uddannelsessteder og praktikskoler, der bidrager til at definere samarbejdet mellem aftalens parter. Følgegruppen vurderer videre, at praktikken yderligere kan styrkes ved i højere grad at inddrage skolelederen i drøftelser om praktikken. I dag gennemføres der typisk samtaler mellem den studerende, en underviser og praktiklæreren på praktikskolen, men det er følgegruppens vurdering, at denne samtale kunne styrkes ved skolelederens deltagelse ("firkantssamtale").

ANBEFALING 15. Følgegruppen anbefaler, at bedømmelsen af praktikken styrkes

Følgegruppen vurderer, at praktikken samlet set er styrket. Dog vurderer følgegruppen samtidig, at eftersom praktikken udgør omdrejningspunktet for progressionen i den nye læreruddannelse, bør bedømmelsen af praktikken styrkes. Det er følgegruppens vurdering, at udfordringen i denne forbindelse er, at bedømmere af praktikken i læreruddannelsen mangler redskaber, der sikrer en fyldestgørende og ensartet bedømmelse af praktikken. Følgegruppen vurderer derfor, at der bør udvikles sådanne redskaber. Følgegruppen vurderer endvidere, at det bør overvejes, hvorvidt undervisernes praksistilknytning bør indgå i lektorbedømmelsen.

2.7

TEMA: FORSKNINGS- INDDRAGELSE OG UDVIKLINGSBASERING

Inddragelse af resultater og viden fra forskning samt forsøgs- og udviklingsarbejde i undervisningen på læreruddannelsen betones i stigende grad som afgørende for kvaliteten i læreruddannelsen. Vi er her inde at røre ved den *vidensbase* og de *vidensformer*, som læreruddannelsen gør brug af og skal være funderet i. Brugen af viden hentet fra forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejder kan således potentielt have betydning på flere områder inden for læreruddannelsen – didaktikken, det (linje)faglige, praktikken m.m.

I dette afsnit sættes der fokus på *forskningsinddragelse og udviklingsbasering* i den nye læreruddannelse¹⁵⁹. Temaet behandles ud fra en indholdsmæssig vinkel og uden stillingtagen til udbudsstrukturen for læreruddannelsen, idet spørgsmålet om udbud ikke har været en del af følgegruppens kommissorium. Udgangspunktet er, jf. indledningen til denne rapport, en læreruddannelse udbudt af professionshøjskolerne med samme varighed som i dag (4 år/240 ECTS-point).

UDFORDRINGER

Forskning og udviklingsarbejde skal i højere grad inddrages i undervisningen på læreruddannelsen

Som en del af Bologna-processen blev læreruddannelsen en professionsbacheloruddannelse i 2001, som i den relevante bekendtgørelse blev beskrevet således, at "undervis-

ningens vidensgrundlag er karakteriseret ved professionsbaseret, udviklingsbaseret og forskningstilknytning." Disse 3 dimensioner blev i en årrække brugt til at beskrive professionsbacheloruddannelsernes vidensgrundlag¹⁶⁰.

Det gælder fortsat, at den danske læreruddannelse er udviklingsbaseret. Professionshøjskoler har til opgave at udbyde og udvikle læreruddannelsen og tilhørende efter- og videreuddannelse. Professionshøjskolerne har ikke som formål at forske, og der er ikke afsat midler hertil. Undervisningen på læreruddannelsen er således ikke forskningsbaseret. Den professionsrettede og udviklingsbaserede profil har traditionelt været et særligt kendetegn ved læreruddannelsen. I forhold til forskning skal uddannelsen inddrage relevant forskning, jf. § 17 i bekendtgørelsen om læreruddannelsen. Med indførelsen af den nye læreruddannelse i 2007 blev uddannelsen således ikke ændret fundamentalt på dette punkt.

Bekendtgørelsens § 17 signalerer, at læreruddannelsen løbende skal orientere sig mod og inddrage viden udviklet i forskellige sammenhænge, for eksempel videnskabelig viden produceret i regi af forskning eller viden udviklet i samarbejde med praksis/professionen. Udbydere af læreruddannelsen (og dermed de enkelte undervisere) skal holde sig ajour med den nyeste og relevante viden med henblik på at kunne bringe den i spil i undervisningen af de kommende lærere.

Forskningsinddragelse og udviklingsbasering har mange dimensioner. Inddragelse af den nyeste viden kan handle om at gøre kommende lærere stærkere inden for de enkelte fag. En 2. dimension er vigtigheden af at beherske fagdidaktikken, det vil sige at inddrage viden om, hvordan man bedst underviser inden for sit fag og opnår de bedst mulige resultater for eleverne. En 3. dimension er, at viden fra forskning og forsøgs- og udviklingsarbejde kan bidrage til refleksion over egen praksis.

EVA's evaluering af læreruddannelsen fra 2003 fokuserede på, hvordan forskningsinddragelsen i relation til fagdidaktikken kan styrkes. Med henvisning til professionsbachelorbekendtgørelsen fra 2001 fremhævede EVA, at også læreruddannelsen var forpligtet til at orientere sig mod relevant forskning, og på det fagdidaktiske område pointeredes det, at dette i den daværende læreruddannelse skete med stor tilfældighed og tilsvarende variation fra underviser til underviser.

Sammenfattende giver ovenstående grundlag for at konstatere, at det var en målsætning med den nye læreruddannelse generelt at styrke inddragelsen af relevant og ny viden fra forskning og udviklingsarbejde i undervisningen på læreruddannelsen.

¹⁵⁹ Det bemærkes, at forskningsinddragelse og udviklingsbasering ikke oprindeligt indgik som selvstændigt tema i følgegruppens kommissorium. Temaet er imidlertid medtaget i følgegruppens evalueringer og drøftelser, hvorfor emnet afreporteres særskilt.

¹⁶⁰ Se for eksempel Rådet for Mellemlange Videregående Uddannelser, *Professionel viden – hvordan kan den anvendes bedre*, 2007.

VIDEN

Inddragelse af forskning i og udviklingsbaseret af den nye læreruddannelse er undersøgt som et tema i EVA's undersøgelse af den nye læreruddannelses faglige kvalitet. Nedenstående baseres derfor primært på denne undersøgelses resultater.

Undervisernes kvalifikationer lever op til kravene

EVA's undersøgelse konstaterer, at undervisernes formelle kvalifikationer er i orden på læreruddannelsen. Ifølge gældende regler skal undervisere på læreruddannelsen kunne dokumentere teoretiske, faglige eller professionsbaserede kvalifikationer inden for de relevante fagområder, og de skal være højere end uddannelsens afgangsniveau¹⁶¹. Undersøgelsen blandt over 500 undervisere viser, at 9 ud af 10 har en uddannelse på kandidat-/masterniveau, og 7 procent har en forskeruddannelse. Sidstnævnte tal er i øvrigt stigende. På den baggrund konkluderer EVA, at målopfyldelsen er lykkedes.

Uddannelsesniveautet blandt undviserne på læreruddannelsen er en væsentlig forudsætning for faglig kvalitet på læreruddannelsen – på samme måde som lærernes kompetencer i folkeskolen er afgørende for elevudbyttet. Det bemærkes i den sammenhæng, at det fortsat er relativt få, der har en forskeruddannelse blandt undviserne på læreruddannelsen. Således viser en international sammenligning mellem den danske læreruddannelse og læreruddannelser i Canada, Finland og Singapore, at den danske læreruddannelse netop på dette punkt adskiller sig væsentligt¹⁶². Hvor kompetencekravene til undviserne i Finland og Canada er en forskeruddannelse på ph.d.-niveau, er der tale om krav på lavere niveau (kandidat) i Danmark. I de øvrige nordiske lande er minimumskravet en akademisk uddannelse på masterniveau og målsætninger om at øge andelen af forskeruddannede undvisere.

Forsknings- og udviklingsarbejde er udbredt på læreruddannelsen

En anden indikator i EVA's vurdering af læreruddannelsens vidensbaseret er omfang og deltagelse i udviklingsarbejde. Undersøgelsen viser, at en stor andel af undviserne på læreruddannelsen deltager i forskellige former for forsknings- og/eller udviklingsarbejde. 79 procent af undviserne har været involveret i udviklingsarbejde, og 2 ud af 10 har deltaget i egentligt forskningsarbejde i samarbejde med universiteter. EVA konkluderer, at målopfyldelsen på dette punkt er lykkedes, omend med betydelig variation fra institution til institution.

En udfordring ifølge undersøgelsen er involveringen af studerende i udviklingsarbejde. Denne pointe er ikke ny og har tidligere været fremhævet for de professionsrettede videregående uddannelser generelt, for eksempel i EVA's evaluering af den tidligere Videncenterpulje¹⁶³.

Relevante forsknings- og udviklingsresultater inddrages i undervisningen, men variationen er stor

Endelig har EVA i sin undersøgelse set nærmere på undervisningens vidensbaseret, det vil sige i hvilket omfang selve undervisningen kan siges at være baseret på relevant viden fra forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejder. En vurdering af målopfyldelse på dette område er væsentlig, da denne indsats adresserer bekendtgørelsens ordlyd og de tilsvarende bemærkninger i forslaget til en ny lov for læreruddannelsen.

De væsentligste konklusioner fra EVA's undersøgelse er følgende:

- Ifølge undviserne selv er undervisningen på læreruddannelsen vidensbaseret målt på, om der findes relevant viden, som kan inddrages i undervisningen. Cirka 8 ud af 10 mener, at der findes såvel forsøgs- og udviklingsarbejder som forskning, der kan anvendes i undervisningen.
- Der anvendes en bred vifte af titler i undervisningen (undersøgt for fagene almen didaktik og matematik), hvor der både er variation i indhold og vidensform.

På ovenstående baggrund konkluderer EVA, at målopfyldelsen generelt er lykkedes, men også at der fortsat er væsentlige udfordringer.

En af udfordringerne går på, at inddragelsen af viden i undervisningen sker med stor variation og tilsvarende stor personafhængighed, hvorfor man ikke kan tale om et ensartet niveau af inddragelse af forsknings- og udviklingsviden på tværs af institutioner og fag.

Denne pointe bakkes til en vis grad op af anden dokumentation¹⁶⁴. Baseret på data fra 2010 synes praksis om inddragelse af resultater fra forsknings- og udviklingsarbejde ifølge censorformandskabet at være på rette vej. Formandskabet konkluderer følgende: "Undervisningen i læreruddannelsen baseres nemlig i vid udstrækning på litteratur, der enten refererer relevant forskning, er egentlige forskningsrapporter eller undersøgelser af såvel national som international karakter." Men det fremgår også, at der er store forskelle fra fag til fag, og at det dels er muligt at gøre meget mere på området, dels – og det forekommer afgørende – at der i nogle fag mangler relevant (pædagogisk og didaktisk) forskning, hvorfor forskningsinddragelse er særdeles vanskelig. Det er

¹⁶¹ Henvisning til Notat om stillingsstruktur ved Centre for Videregående Uddannelser og andre institutioner for mellem- og videregående uddannelser i Danmarks Evalueringsinstitut, Læreruddannelsens faglige kvalitet, EVA, 2011.

¹⁶² Jens Rasmussen m.fl., Komparativt studium af indholdet i læreruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore, Rejseholdet, 2010.

¹⁶³ Danmarks Evalueringsinstitut, Videncentre på erhvervsakademier og professionshøjskoler, EVA, 2009.

¹⁶⁴ Censorformandskabet for læreruddannelsen, Årsberetning 2010, 2010.

blandt andet i dette lys, at forslaget om etablering af et strategisk forskningsprogram i fagdidaktik (jf. bemærkninger til lov om ny læreruddannelse) samt et strategisk forskningsprogram for professionsuddannelserne generelt skal ses¹⁶⁵.

Endelig skal det nævnes, at den foreliggende viden tyder på en vis usikkerhed om, hvordan læreruddannelsen på tilfredsstillende vis kan siges at leve op til kravet om forskningsinddragelse og udviklingsbaseret. EVA's undersøgelse konstaterer følgende: "Der er ikke konsensus om fagenes vidensbaseret." Følgegruppen har på det foreliggende dokumentationsgrundlag ikke haft mulighed for at forholde sig til, om kravet om forskningsinddragelse er opfyldt.

BOKS 4: KOMPARATIVE STUDIER OM LÆRERUDDANNELSEN¹⁶⁶

Det skal nævnes, at der i de senere år er gennemført flere komparative studier, hvor den nye danske læreruddannelse sammenlignes med andre landes ditto. Disse undersøgelser har ikke været en del af følgegruppens evalueringsprogram. Ud over den ovenfor nævnte sammenligning mellem Danmark og højt præsterende lande (Canada, Finland og Singapore) gælder det et overvejende beskrivende studium af forskelle og ligheder mellem de nordiske læreruddannelser. Der tages udgangspunkt i den forskning, der tilsiger, at lærernes faglighed, ekspertise med videre har afgørende betydning for elevernes udbytte, hvorfor det er interessant at undersøge andre landes (ofte højt præsterende) læreruddannelser og sammenligne disse med Danmark. De komparative studier har generelt frembragt viden om særligt de forskelle, der eksisterer mellem den danske læreruddannelse og andre landes læreruddannelse – også i forhold til graden og karakteren af forskningsbaseret og/eller inddragelse af viden udviklet i sammenhæng med forsknings- og udviklingsarbejder, jf. ovenfor.

Sammenfattende viser den foreliggende viden, at forskningsinddragelse og udviklingsbaseret i stigende grad bliver sat på dagsordenen som en afgørende faktor til at løfte læreruddannelsens faglige kvalitet. Den producerede viden under evalueringsprogrammet giver indikationer på, at det går i den rigtige retning med at få integreret den nyeste viden i læreruddannelsen, men der er samtidig et behov for at følge op på omfang og betydningen af forskningsinddragelsen og

udviklingsbaseret af læreruddannelsen. Tilsvarende tyder det på, at der fortsat er udfordringer på området, blandt andet i forhold til stor variation i praksis vedrørende vidensbaseret og generel klarhed i relation til, hvad der er "tilstrækkelig grad" af forskningsinddragelse og udviklingsbaseret.

RÆSONNEMENTER OG ANBEFALINGER

Det er følgegruppens overordnede vurdering, at kravet om forskningsinddragelse og udviklingsbaseret er afgørende for at sikre læreruddannelsens faglige niveau. Undersøgelser gennemført som led i følgegruppens evalueringsprogram viser, at målet om at opnå styrket vidensbaseret af læreruddannelsen til en vis grad er lykkedes, ligesom data fra censorformandskabet indikerer, at relevant forskning bliver anvendt i undervisningen af kommende lærere, omend med store forskelle fra fag til fag.

Selvom den nye læreruddannelse i et vist omfang synes at inddrage forskning og være baseret på udviklingsarbejde, som det er lovens intention, vurderer følgegruppen, at der fortsat er behov for at styrke læreruddannelsens vidensgrundlag. Det kan ske ved i højere grad at arbejde hen imod at sikre, at læreruddannelsen bliver forskningsbaseret, således at læreruddannelsen i Danmark bliver både forskningsbaseret og udviklingsbaseret.

I den sammenhæng finder følgegruppen det afgørende, at der etableres ligeværdige forpligtelser for såvel professionshøjskoler som universiteter i forhold til at samarbejde om forskning. Den nuværende lovgivning er ikke udtryk for en sådan ligeværdighed. Følgegruppen bemærker, at der internationalt arbejdes med en bred og inkluderende definition af forsknings- og udviklingsarbejde omfattende grundforskning, anvendt forskning og udviklingsarbejde¹⁶⁷. I den nuværende lovgivning ligger forskningsopgaven hos universiteterne, mens professionshøjskolerne udfører udviklingsarbejde. Denne vedtagne opdeling vurderer følgegruppen som værende uhensigtsmæssig i forhold til at sikre, at relevant forskningsviden integreres i læreruddannelsen.

Følgegruppen bekræfter på ovenstående baggrund vigtigheden af, at professionshøjskoler engagerer sig i udviklingsarbejde og styrker forskningsinddragelsen på læreruddannelsen.

Følgegruppen fremsætter følgende anbefalinger med afsæt i den opfattelse, at læreruddannelsen fortsat skal være en 4-årig uddannelse (svarende til 240 ECTS-point), som udbydes af professionshøjskolerne.

¹⁶⁵ Forsknings- og Innovationsstyrelsen, Baggrundsrapport vedrørende et strategisk forskningsprogram om professionshøjskolerens arbejdsfelt, Forsknings- og innovationsstyrelsen, 2007.

¹⁶⁶ Jens Rasmussen m.fl., Komparativt studium af indholdet i læreruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore, Rejseholdet, 2010.

¹⁶⁷ Jf. OECD's såkaldte Frascati-manual fra 2002. Er gengivet i en dansk oversættelse her: www.fi.dk/tilskud/forsknings-og-innovationsprogrammer/samspil-mellem-erhverv-og-vidensinstitution/videnkupon/definitioner/Dansk%20FI-udgave%20af%20Frascatimanualen.pdf.



ANBEFALING 16. Følgegruppen anbefaler, at læreruddannelsen bliver både udviklings- og forskningsbaseret

Følgegruppen foreslår, at læreruddannelsen bliver både udviklingsbaseret og forskningsbaseret. Det følger heraf, at

- der skal stilles øgede krav til undervisernes kompetencer på læreruddannelsen (en vis andel af underviserne skal have forskeruddannelse eller tilsvarende)
- udbydende professionshøjskoler skal have ret til og mulighed for at drive egen forskning på lige fod med relevante forskningsinstitutioner
- det fortsat er relevant med strategisk samarbejde med relevante forskningsinstitutioner/-miljøer.

En forsknings- og udviklingsbaseret læreruddannelse vil løse nogle af de indbyggede dilemmaer, der eksisterer i den nuværende læreruddannelse. Det gælder kravet om forsknings-samarbejde (for at kunne inddrage forskning i undervisningen) samt ansættelse af ph.d.ere uden de incitamenter, som findes på universiteterne.

ANBEFALING 17. Følgegruppen anbefaler, at lovkrav om forskningssamarbejde skal gælde både professionshøjskoler og universiteter

I det gældende lovgrundlag for professionshøjskolerne fremgår det, at professionshøjskoler og universiteter skal samarbejde strategisk og konkret. Professionshøjskolerne har med andre ord en lovmæssig forpligtelse til at samarbejde med relevante forskningsmiljøer for at sikre, at kravet om forskningsinddragelse opfyldes. Et lignende krav til samarbejde eksisterer imidlertid ikke for universiteterne, hvorfor der ikke er tale om en ligeværdig samarbejdsrelation om forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejder af relevans for læreruddannelsen. Følgegruppen anbefaler på den baggrund, at der skabes parallelitet mellem professionshøjskolernes og universiteternes samarbejdsforpligtelse.

ANBEFALING 18. Følgegruppen anbefaler, at den fagdidaktiske forskning bliver opprioriteret

Følgegruppen finder anledning til at understrege vigtigheden af at inddrage fagdidaktisk forskning i undervisningen på læreruddannelsen. Selvom EVA's undersøgelse om læreruddannelsens faglige kvalitet viser, at forskning inddrages i undervisningen, vurderes der stadig at være et potentiale for styrket brug af fagdidaktisk forskning til at løfte læreruddannelsen. Det er i den sammenhæng en væsentlig problematik i forhold til styrket fagdidaktik, at dansksproget fagdidaktisk forskning er meget begrænset eller helt fraværende inden for en række af læreruddannelsens fag.

Følgegruppen anerkender i den forbindelse, at der ved udmøntning af globaliseringsmidler i 2011 er afsat midler til en

række ph.d.-stipendier inden for uddannelsesforskning med fokus på den danske folkeskole. Der er tilsvarende afsat midler til yderligere ph.d.-stipendier på området i de kommende år (2012-2014), således at der inden for disse rammer vil blive ansat ph.d.ere til styrkelse af uddannelsesforskningen. Følgegruppen anerkender, at dette er en god begyndelse, men initiativet er langt fra nok til at løfte udfordringen.

Følgegruppen bemærker afslutningsvis, at en styrket fundering af læreruddannelsen i forskning ikke fordrer ny grundforskning. Forskning i relation til læreruddannelsen skal have sit udgangspunkt i folkeskolens praksis, hvorfor professionsforskning eller praksisrelateret forskning er mere egnede begreber.

2.8

OPSAMLING: STYRKER OG SVAGHEDER VED DEN NUVÆRENDE LÆRERUDDANNELSE

På baggrund af erfaringerne med og dokumentation fra evalueringsprogrammet har følgegruppen iagttaget en række styrker og svagheder ved den nye læreruddannelse. På den baggrund præsenterer følgegruppen her 3 centrale styrker, 3 væsentlige svagheder og 4 opmærksomhedspunkter, som knytter sig til den nye læreruddannelse. Nærværende afsnit indeholder således en opsamling på den omfattende dokumentation, som har dannet grundlag for følgegruppens drøftelser. De beskrevne styrker, svagheder og opmærksomhedspunkter vil danne grundlag for en række forslag til, hvad der bør tages højde for i udviklingen af en eventuel fremtidig læreruddannelse. Der henvises i øvrigt til rapportens indledning i forhold til de rammebetingelser og principper, der generelt har været retningsgivende for følgegruppens drøftelser og overvejelser.

STYRKER

STYRKE 1: De store linjefag

Der er for følgegruppen ingen tvivl om, at den massive satsning på de store linjefag på 72 ECTS-point har styrket uddannelsen og bidraget til et fagligt løft. Det gælder for linjefagene dansk, matematik og til dels engelsk. Derimod synes målopfyldelsen mere begrænset for de øvrige linjefag.

Effekten af de store linjefag er yderligere forstærket for fagene dansk og matematik, som med aldersspecialiseringen nu

har en klar fagidentitet rettet mod enten indskolingen eller udskolingen. Denne fagidentitet finder sit spejlbillede i de lærerstuderendes selvforståelse, som tydeligt retter sig mod skolens forskellige alderstrin.

Endelig har adgangskravene, især det særligt skærpede krav til faget dansk, haft den effekt, at de studerende, der begynder på fagene, har et højt fagligt grundniveau, der muliggør et stærkere fagligt afsæt for undervisningen. Undtagelsen i denne sammenhæng er adgangskravet til faget engelsk, som efter følgegruppens vurdering ikke har et tilstrækkeligt niveau til at kunne løfte faget. Det har i praksis vist sig, at det har været for let at komme ind på linjefaget, og at adgangskravet ikke sikrer de studerende det nødvendige faglige udgangspunkt i forhold til linjefagets indholdsmæssige udfordringer.

STYRKE 2: *Praktik*

Det er følgegruppens vurdering, at de indholdsmæssige ændringer af praktikken, som reformen medførte, har medvirket til at hæve uddannelsens faglige niveau.

Bedømmelsen i praktikken har skærpet kravet og seriøsiteten omkring praktikkens rolle i uddannelsen. Det kan ligeledes konstateres, at praktikkens funktion som omdrejningspunkt for uddannelsens progression er blevet taget alvorligt.

Det er dog følgegruppens klare indtryk, at praktikkens kvalitet kunne højnes yderligere, såfremt at de studerende oftere, end det er tilfældet i dag, mødte uddannede praktiklærere, der var bekendte med kravene til faget praktik.

STYRKE 3: *Professionsrettede kompetencer: Klasseledelse, undervisningsdifferentiering samt evaluering og dokumentation*

Læreruddannelsesreformen skulle styrke uddannelsens professionsrettede kompetencer, og det er følgegruppens vurdering, at dette til dels er lykkedes.

Hvad angår de studerendes evne til at fungere som leder af klassen, så synes dette element klart styrket i den nye uddannelse. Det samme gælder de studerendes evne til at evaluere og dokumentere, hvor bachelorprojektet spiller en central rolle. Undervisningsdifferentiering har høj prioritet på læreruddannelsen og fylder en del som tema ved gennemgang af aktiviteter, undervisningsplaner, undervisningsmaterialer og studenterprodukter. Tilsvarende finder de fleste praktiklærere, at de studerende kan gennemføre differentieret undervisning.

Generelt viser dokumentation fra evalueringsprogrammet, at man med den nye læreruddannelse har formået at styrke den professionsrettede dimension af de studerendes sam-

lede kompetenceprofil, omend der stadig er områder, hvor der er udfordringer (se nedenfor)¹⁶⁸.

SVAGHEDER

SVAGHED 1: Uddannelsens struktur

Relativt tidligt i følgegruppens arbejde stod det klart, at uddannelsens struktur, særligt i forhold til bindinger på og tilrettelæggelsen af linjefag, udgjorde en af uddannelsens store udfordringer.

I praksis er svaghederne i uddannelsens struktur kommet til udtryk i linjefag, der ikke blev valgt, samt oplagte linjefagskombinationer, der ikke var mulige. Endelig blev der i højere grad valgt 2 og ikke 3 linjefag, som det var intentionen bag uddannelsens struktur. Dertil kommer, at strukturen lagde bindinger på de muligheder, uddannelsesstederne havde for at tilrettelægge uddannelsen, for eksempel i forbindelse med placeringen af fagene på de forskellige semestre.

Svaret har været de mange forsøg med læreruddannelsen, som blev etableret for at modvirke eller omgå strukturens uhensigtsmæssige konsekvenser.

SVAGHED 2: Professionsrettede kompetencer: skole-hjem-samarbejdet, specialpædagogik og undervisning af tosprogede

Hvor nogle professionsrettede kompetencer står styrket med reformen, er det følgegruppens vurdering, at andre professionsrettede elementer står svagt i læreruddannelsen. Det gælder skole-hjem-samarbejdet, specialpædagogik og undervisning af tosprogede.

Følgegruppen har konstateret, at det forhold, at specialpædagogik og dansk som andetsprog optræder som særskilte linjefagsvalg, har medført dels store forskelle i de studerendes kompetencer på området mellem dem, som har linjefaget, og dem, som kun har elementerne igennem fællesfaget. Dels at elementernes vægt i fællesfagene og linjefagene er utilstrækkelig, således at de studerende uden de særlige linjefag kun har begrænsede kompetencer inden for disse områder.

Det har også vist sig svært at løfte skole-hjem-samarbejdet i den nye uddannelse. En særlig udfordring i den sammenhæng har vist sig at være, at mange praktiklærere betragter skole-hjem-samtaler med forældrene som uegnede rammer for de studerendes praktik.

SVAGHED 3: De små linjefag

Hvor følgegruppen kan konstatere, at der med den nye læreruddannelse er sket et fagligt løft til udvalgte store linjefag, så er det tilsvarende følgegruppens vurdering, at de små linjefag ikke på samme vis har været en succes i den nye læreruddannelse. Problemet gælder både i forhold til fagenes indhold og tilrettelæggelsen af fagene.

Følgegruppen bemærker, at vurderingen af, om et linjefag skal være stort eller lille i den nye læreruddannelse, afhænger af fagets vægt i folkeskolen og ikke af fagets udfordringer i forhold til den lærerstudierende. Det har betydet, at mange af de små linjefag i læreruddannelsen er meget pressede på indholdssiden.

Følgegruppen kan også konstatere, at uddannelsestilrettelæggelsen af de små linjefag i praksis betyder, at der sker betydelig samlæsning på tværs af årgangene for disse fag, hvilket skaber egne udfordringer.

OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER

OPMÆRKSOMHEDSPUNKT 1: 0,2-samarbejdet

Efter følgegruppens vurdering er intentionerne bag 0,2-samarbejdet et positivt tiltag i læreruddannelsen, da samarbejdet understreger behovet for en tættere sammentænkning af linjefag og pædagogiske fag.

Men efter følgegruppens vurdering er 0,2-samarbejdet, som det er tiltænkt i den nuværende læreruddannelse, ikke hensigtsmæssigt. Elementet fungerer som et appendiks til det obligatoriske linjefag med en nøje afmålt ECTS-vægt på 2 gange 6 ECTS-point. Følgegruppen ser hellere, at integrationen af de pædagogiske fag og linjefag lægges ind som kompetencemål i alle linjefag.

Det står også klart, at den måde, som elementet organiseres på i uddannelsen, varierer kraftigt fra uddannelsesinstitution til uddannelsesinstitution. Tilsvarende er de studerendes udbytte også stærkt afhængig af den konkrete implementering af elementet.

OPMÆRKSOMHEDSPUNKT 2: De pædagogiske fag

Efter følgegruppens vurdering er det umiddelbart svært at identificere en reel styrkelse af de pædagogiske fag med læreruddannelsesreformen, sådan som det var intentionen. Nogle af de pædagogiske elementer synes styrket, mens andre elementer ikke har fået et løft.

Hvis man ikke medregner 0,2-samarbejdet (12 ECTS-point) i linjefagene som en del af den pædagogiske faglighed i

¹⁶⁸ Følgegruppen bemærker i den sammenhæng, at anvendelsen af it og nye medier i læreruddannelsen ikke er undersøgt som en del af evalueringsprogrammet. Følgegruppen finder det imidlertid afgørende, at it får en central plads i en eventuel revideret læreruddannelse, for eksempel som en af de professionsrettede kompetencer, som læreren skal kunne håndtere.

læreruddannelsen, så fylder de pædagogiske fag faktisk mindre i den nuværende end i den gamle læreruddannelse.

Denne vurdering er særlig problematisk set i lyset af følgegruppens generelle vurdering af, at lærerfagligheden generelt bør opprioriteres i læreruddannelsen.

OPMÆRKSOMHEDSPUNKT 3: Progression og sammenhæng

Følgegruppen kan konstatere, at ændringerne i praktikken har været med til at styrke både praktikkens målrettedhed og uddannelsens progression. Men det er samtidig følgegruppens vurdering, at det halter med at sikre en løbende højnelse af niveauet igennem uddannelsens forløb på tværs af uddannelsens forskellige fag.

I praksis medfører både uddannelsens struktur, fagenes mål og den omfattende samlæsning af fag mellem de forskellige årgange, at praktikken i reglen er det eneste element, hvor de studerende vil opleve gradvist stigende udfordringer og krav gennem uddannelsen.

OPMÆRKSOMHEDSPUNKT 4: Læreruddannelsens vidensbasering

Følgegruppen konstaterer, at professionshøjskolerne som udbydere af læreruddannelsen lever op til en række krav om lærer kvalifikationer, gennemførelse af udviklingsarbejde og inddragelse af forsknings- og udviklingsresultater i undervisningen. Sidstnævnte sker imidlertid med stor variation mellem fag og institutioner.

SAMMENFATNING

Det har været en del af følgegruppens kommissorium at vurdere den overordnede opfyldelse af de mål og intentioner, der blev formuleret af forligspartierne i forbindelse med reformen af læreruddannelsen i 2006.

Følgegruppen konstaterer, at målopfyldelsen samlet set bedst kan vurderes som blandet. Dokumentationen indhentet under evalueringsprogrammet samt følgegruppens dialog med læreruddannelsens interessenter viser, at dele af reformen har fungeret hensigtsmæssigt, mens målopfyldelsen i forhold til andre elementer har været begrænset og/eller med utilsigtede konsekvenser til følge.

Målet om at give læreruddannelsen et fagligt løft ved at øge omfanget af linjefagene er lykkedes for dansk, matematik og engelsk, men målopfyldelsen er *samlet* set begrænset, da det ikke på samme vis er lykkedes at styrke de øvrige fag. Den faglige kvalitet i særligt de små linjefag synes udfordret i

den eksisterende læreruddannelse. Endvidere viser dokumentation, at intentionen om at styre de studerendes valg af linjefag for at sikre et match mellem uddannede og folkeskolens behov har haft negative konsekvenser, blandt andet i forhold til søgning til visse fag samt konkrete udfordringer med at tilrettelægge uddannelsen hensigtsmæssigt. Bindingerne har med andre ord været for store.

Det er vanskeligt at vurdere entydigt, hvorvidt målet om at styrke de pædagogiske fag er lykkedes. Følgegruppen konstaterer, at dokumentationen viser et blandet billede, og at det under alle omstændigheder ikke er muligt at konkludere, at det pædagogiske område har fået det løft, som der er behov for.

Praktikken er et af de elementer, som generelt kan betegnes som styrket, da praktikken på mange måder fungerer som den røde tråd i uddannelsen. Der synes dog fortsat at være et potentiale ved at stille krav til praktikskolerne.

Endelig konstaterer følgegruppen, at det tilsyneladende er lykkedes at styrke en række af de professionsrettede kompetencer, som indgår i den brede lærerfaglige kompetenceprofil, som der er behov for i dag. Særligt kompetencer inden for klasseledelse, undervisningsdifferentiering samt evaluering og dokumentation synes styrket, hvorimod dette ikke synes at være tilfældet for skole-hjem-samarbejde, undervisning af tosprogede og specialpædagogik.

2.9

PRINCIPPER FOR FREMTIDENS LÆRERUDDANNELSE

I de foregående afsnit har følgegruppen præsenteret en række udfordringer, som læreruddannelsesreformen fra 2006 skulle imødekomme. Med afsæt i følgegruppens vurderinger og erfaringer, og med dokumentation fra en række undersøgelser gennemført i regi af evalueringsprogrammet samt andre kilder, har følgegruppen i disse afsnit præsenteret en række ræsonnementer og anbefalinger. Disse anbefalinger er udtryk for den retning, som følgegruppen mener, at læreruddannelsen skal bevæge sig for at imødekomme fremtidens udfordringer.

Nærværende afsnit afslutter følgegruppens rapport. Afsnittet peger fremad ved at formulere en række principper, som følgegruppen vurderer, at politikere, embedsværk og interessenter bør tage højde for ved en eventuel fremtidig revision af læreruddannelsen. Principperne er kort præsenteret i rapportens indledning, men kobles i det følgende til den dokumentation og de erfaringer, der er indhentet i de første 4 år med den nye læreruddannelse.

I det afsluttende afsnit giver følgegruppen et bud på, hvordan en fremtidig læreruddannelse potentielt kan bygges op. Det er væsentligt for følgegruppen at understrege, at dette bud har til hensigt at illustrere, hvordan principperne kan udmøntes i praksis og dermed konkretisere den retning, som følgegruppen mener, at læreruddannelsen bør tage, dog uden at designe og færdigudvikle en ny læreruddannelse. Et egentligt forslag til en ny læreruddannelse vil kræve en egentlig proces med fokus på dette formål samt inddragelse af supplerende kom-

petencer ud over dem, som har været repræsenteret i følgegruppen.

RAMMEBETINGELSERNE FOR FØLGEGRUPPENS ARBEJDE

Som det fremgår af rapportens indledning, har følgegruppen såvel i de løbende drøftelser som i nærværende afrapportering valgt at tage afsæt i 2 grundlæggende rammebetingelser: (1) at læreruddannelsen i Danmark er en 4-årig uddannelse (240 ECTS-point), og (2) at uddannelsen udbydes af professionshøjskolerne. Det er disse rammebetingelser, som følgegruppen har lagt ned over kommissoriet for arbejdet, og disse rammebetingelser gælder tilsvarende for de principper og forslag til fremtidig udvikling af læreruddannelsen, som præsenteres nedenfor. Følgegruppen er i den forbindelse bevidst om, at en anbefaling om styrkelse af ét element i læreruddannelsen som udgangspunkt må findes ved at reducere et eller flere andre elementer i uddannelsen.

PRINCIPPER FOR EN STYRKET LÆRERUDDANNELSE

Som nævnt i indledningen har følgegruppen ud over de 2 rammebetingelser ligeledes fulgt 2 principper om deregulering og internationalisering som rettesnor for ræsonnementer og anbefalinger. Nedenfor redegøres for de 2 centrale principper.

DEREGULERING

Der er flere forhold, der tyder på, at det kunne være hensigtsmæssigt at deregulere læreruddannelsen i højere grad, end det er tilfældet i dag. Med øget deregulering forstår følgegruppen færre lovmæssige bindinger på områder, som institutionerne med fordel selv kunne tilrettelægge. Dereguleringen skal skabe større lokal autonomi i forhold til tilrettelæggelse og implementering af læreruddannelsen.

Flere af de udarbejdede rapporter under evalueringsprogrammet viser, at reformen fra 2006 har medført en grad af regulering, der er u hensigtsmæssig i forhold til at indfri målet om at styrke fagligheden i læreruddannelsen. Den mest omfattende undersøgelse under evalueringsprogrammet konkluderer, at linjefagsbindingerne i uddannelsen *"har haft alvorlige afledte konsekvenser"*¹⁶⁹, og generelt peger den foreliggende dokumentation på, at uddannelsens struktur har været en udfordring i forhold til tilrettelæggelse og implementering.

¹⁶⁹ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsens faglige kvalitet, EVA, 2011.*

Konsekvensen af ovenstående er, at flere af følgegruppens anbefalinger går i retning af øget deregulering og større ansvar til ledelse og medarbejdere på uddannelsesinstitutionerne. Konkrete eksempler er anbefalingerne om at afskaffe krav om rækkefølge på linjefag samt tilsvarende afskaffe kravet om obligatorisk linjefag.

KONSEKVENSN AF DEREGULERING: STYRING AF LÆRERUDDANNELSEN EFTER KOMPETENCEMÅL

For at imødegå udfordringerne i forhold til den nuværende tætte regulering anbefaler følgegruppen overordnet, at læreruddannelsen fremover styres udelukkende efter kompetencemål. Der redegøres for denne grundlæggende ændring i det følgende.

Følgegruppen konstaterer, at reformerne i uddannelsessystemet de seneste årtier retter sig mod at styrke elever og studerendes udbytte af undervisningen og uddannelsen. Man kan tale om, at der er sket et paradigmeskift i statslig reformstrategi. Paradigmeskiftet består i en flytning af fokus fra indholdet i en uddannelse til de studerendes udbytte af uddannelsen. Således foreskrives det ikke længere, hvad de studerende skal undervises i, men derimod hvad de studerende ved afslutningen af et fag og ved afslutningen af uddannelsen forventes at kunne. Disse forventninger udtrykkes i kompetencemål.

Kompetencebegrebet har udviklet sig til at være et begreb, der sammenfatter det, en person kan eller forventes at kunne, hvilket typisk omfatter kundskaber, færdigheder og holdninger. En person kan således betegnes som kompetent, når han eller hun råder over viden, som han eller hun forstår at bruge, og som han eller hun kan forholde sig til.

Kompetencemålstyring af læreruddannelsen vil således indebære mål, der sigter mod, at den studerende opnår kundskaber og færdigheder såvel som kapacitet til at reflektere over disse kundskaber og færdigheder. Men det er ikke nok i sig selv. Den studerende skal også bringes i stand til at demonstrere sine kompetencer i handlinger eller præstationer. Tilegnede kompetencer må med andre ord være iagttagelige.

Kompetencemål koncentrerer typisk om et mindre antal kernerområder i de enkelte fag. Til hvert af disse *kompetenceområder*, som kan udgøre et modul i faget, knyttes et antal kompetencemål¹⁷⁰. Disse mål udtrykker forventninger til fag- og eventuelt fagovergribende kompetencer, som er af betydning for udførelsen af lærerprofessionen. Kompetencemål er således ideelt set nært forbundet med den praktiske professionsudøvelse.

Den nuværende læreruddannelse er reguleret i forhold til både uddannelsens indhold og struktur – i tillæg til det overordnede kompetencemål for hele uddannelsen, der blev introduceret i uddannelsen med den seneste bekendtgørelsesændring¹⁷¹. Det betyder, som beskrevet i rapportens indledning, en problematisk detailregulering af uddannelsen.

Følgegruppen anbefaler derfor som et overordnet initiativ, at læreruddannelsen fremover styres efter kompetencemål, for så vidt angår de enkelte dele af uddannelsen som for uddannelsen som helhed.

Anbefalingen bygger på den antagelse, at undervisning bliver mere effektiv, når den ikke struktureres ud fra en indholdssystematik, men ud fra de studerendes tilegnelsesprocesser. Fokus flyttes med andre ord fra undervisningens indhold – midlet – til de studerendes læring – målet.

Følgegruppens anbefalinger bygger også på pointen om, at styring ved kompetencemål har en deregulerende effekt, idet det overlades til det enkelte uddannelsessted og dets undervisere selv at fastlægge, hvordan de fastsatte mål nås. Der er tale om en samtidig centraliserings- og decentraliseringsbestræbelse: Mål og principper for evalueringsformer fastlægges centralt, mens processer til målopnåelse fastlægges decentralt. Uddannelsesstederne og deres undervisere vises tillid til selv at bestemme uddannelsens organisering (for eksempel placering og udstrækning af fag i uddannelsesforløbet), dens indhold og undervisningsformer. Hvilket dog må ske under hensyn til de mål, det forventes, at de studerende når, og under hensyn til en løbende evaluering af de studerendes uddannelsesmæssige fremskridt.

INTERNATIONALISERING

Det andet princip for en styrket læreruddannelse er princippet om internationalisering.

Rådet for Internationalisering af Uddannelserne har flere gange peget på, at læreruddannelsen er nøglen til internationalisering. Det er i grundskolen, at grundlaget for elevens internationale nysgerrighed vækkes, og det er i grundskolen, at eleverne skal opnå interkulturelle kompetencer, som kan sætte den enkelte elev i stand til at relatere til andre mennesker og kulturer¹⁷².

Skal denne opgave tages alvorligt, har det vidtrækkende konsekvenser for tilrettelæggelsen af læreruddannelsen. For læreruddannelsen skal uddanne lærere til, at den internationale dimension er en selvfølgelig dimension af undervisnings- og læringsaktiviteterne. Det kan eksempelvis

¹⁷⁰ Med den seneste bekendtgørelsesændring til læreruddannelsen (BEK nr. 562 af 1. juni 2011) blev der med bilag 10 tilføjet et mål for læringsudbytte for uddannelsen som helhed. For de enkelte fag gælder det, at der er formuleret mål og centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF'er) for hvert fag (bilag 1-4 i bekendtgørelsen). En overgang til kompetencemålstyring vil indebære, at CKF'erne enten grundlæggende revideres eller nyskrives.

¹⁷¹ Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (BEK nr. 562 af 1. juni 2011).

¹⁷² Rådet for Internationalisering af Uddannelserne, *Læreruddannelse med internationalt perspektiv*, Cirius, 2008.

være gennem udvekslingsstudenter på uddannelsen, gennem deltagelse i internationale udviklingsprojekter og ikke mindst udvekslingsophold i udlandet i løbet af studiet.

Desværre er det vanskeligt at skabe gode forhold for internationalisering, sådan som læreruddannelsen er tilrettelagt i dag. Som allerede nævnt i indledningen gør de "skæve" ECTS-point det vanskeligt at tage hele semestre i udlandet, og den manglende modulisering af uddannelsen gør det tilsvarende besværligt at tage på udvekslingsophold, som ikke bliver studieforlængende.

KONSEKVENNS AF INTERNATIONALISERING: MODULISERING AF LÆRERUDDANNELSENS FAG

Følgegruppen kan konstatere, at der er sket et skift i retning af uddannelsesstyring på baggrund af kompetencemål (jf. ovenfor). Det indebærer samtidig, at flere og flere uddannelser er gået over til tilrettelæggelse af uddannelser bygget op omkring moduler. Bologna-processen, hvis mål er at sikre fælleseuropæiske uddannelsesstandarder og fremme den internationale studentermobilitet, har været en væsentlig motor i processen.

Formålet med modulisering er som udgangspunkt at skabe velafgrænsede og veldefinerede læringsenheder, som – hvis det knyttes til kompetencemålstyring – indeholder hver sine kompetencemål. Hvert modul tildeles en ECTS-vægtning, der ligesom fagenes ECTS-vægt afspejler den vurderede arbejdsbelastning.

Modsat modulopbyggede uddannelser er den nuværende læreruddannelse bygget op af store fag, som kan strække sig over flere år. Følgegruppen anbefaler som et overordnet initiativ, at læreruddannelsen fremover opbygges af moduler.

Anbefalingen bygger på ambitionen om, at læreruddannelsens grundlæggende struktur bør være fremmende for en internationalisering af uddannelsen. Det gælder både i forhold til danske studerendes studie- og praktikophold i udlandet og i forhold til at gøre uddannelsen attraktiv for udenlandske studerende. Faglige moduler indebærer, at danske studerende vil have lettere ved at finde tilsvarende moduler ved udenlandske uddannelsesinstitutioner, som de efterfølgende kan få merit for i deres danske læreruddannelse. Omvendt kan udenlandske studerende tage et eller flere mindre moduler, hvilket i reglen vil være et attraktivt alternativ til de nuværende store og "skæve" fag (for eksempel linjefag på 36 ECTS-point) i læreruddannelsen.

Ud over at skabe mere fleksible muligheder for eksempelvis udenlandsophold kan en modulisering af læreruddannelsen også gøre det lettere at få merit for delvist gennemførte studier ved et skift af uddannelsessted og i nogle tilfælde ved skift af uddannelse. Det smidiggør med andre ord overgangene i uddannelsessystemet.

Endelig kan følgegruppen konstatere, at de meget store fag kan være en hindring for efteruddannelse af lærere. Hvis en erfaren lærer ønsker at styrke sin kompetenceprofil med yderligere et linjefag, kræver det et betydeligt og længerevarende fravær fra arbejdspladsen, fordi læreren skal tage hele linjefaget på en gang. Såfremt for eksempel linjefagene og de pædagogiske fag moduliseres, vil det blive muligt at tage faget i et mere fleksibelt tempo.

Det er følgegruppens vurdering, at det kan tilskynde flere til at opkvalificere sine kompetencer gennem efteruddannelse.

Kompetencemålstankegangen er også frugtbar for internationaliseringsbestrebelse. I dag er alle læreruddannelsens fag beskrevet meget detaljeret gennem de centrale kundskabs- og færdighedsmål, som beskriver, hvad den studerende skal undervises i. Det kan være en udfordring for internationalisering. For de fleste ting kan læres på mange måder og gennem forskellige tilgange. En overgang fra de meget detaljerede centrale kundskabs- og færdighedsmål til kompetencemålene kan derfor også være med til at understøtte internationaliseringen af læreruddannelsen.

Sammenfattende finder følgegruppen det afgørende, at deregulering og internationalisering indgår som grundlæggende principper i det videre arbejde med at udvikle en tidssvarende og attraktiv læreruddannelse. Det er følgegruppens forhåbning, at disse principper – sammen med de tematiske anbefalinger – vil indgå i de fremtidige overvejelser om læreruddannelsen.

Et eksempel på tilrettelæggelse af fremtidens læreruddannelse

Følgegruppen har fundet det naturligt at give et eksempel på, hvordan de ovenfor skitserede principper kan udmønte sig i en fremtidig læreruddannelse for derved at illustrere, hvordan principperne kan virke i praksis. Eksemplet er ikke et fuldt udviklet og færdigt forslag til, hvordan en fremtidig læreruddannelse kan/bør se ud. Der er snarere tale om flere konkrete forslag, der samlet set gerne skulle illustrere den retning, som følgegruppen, på baggrund af den foreliggende dokumentation og gruppens øvrige vurderinger, anbefaler, at videreudviklingen af læreruddannelsen følger. Af samme grund skal de angivne ECTS-point ses som indikationer på en mulig vægtning af et fag/fagområde, men ikke nødvendigvis en endelig anbefaling fra følgegruppens side.

For så vidt angår **læreruddannelsens struktur**, foreslår følgegruppen dereguleringen udmøntet på flere områder. Dette kan ske ved at afskaffe de nuværende linjefagsbindinger. Det betyder, at det centrale krav om valg af obligatorisk linjefag falder bort. Derudover lægges der op til en modulisering af fag med centralt fastsatte kompetencemål.

I forhold til **linjefagene** anbefaler følgegruppen dels lige store linjefag, dels fastholdelse af aldersspecialisering. Følgegruppens holdning er, at fremtidens læreruddannelse skal funderes i lige store linjefag af flere grunde. For det første viser dokumentationen, at det kun er lykkedes at løfte nogle af de store linjefag (dansk, matematik og engelsk), og for det andet er der flere udfordringer for de små linjefag. Endvidere er der, efter følgegruppens opfattelse, ikke klare faglige begrundelser for, hvorfor nogle fag skal være store og andre være små. Endelig kan det overvejes, om de store linjefag i den nuværende læreruddannelse er blevet for store målt i ECTS – også set i lyset af, at følgegruppen vurderer, at der skal være plads til en styrkelse af de lærer- og professionsfaglige elementer i læreruddannelsen (se nedenfor).

Konsekvensen af dette er ifølge følgegruppen en anbefaling om linjefag af samme omfang og samtidig med betydelig vægt. Følgegruppen anbefaler linjefag af et omfang på 50 ECTS-point. Af hensyn til linjefagsdækningen i folkeskolen vurderes det i dette eksempel hensigtsmæssigt, hvis alle studerende har 3 linjefag. Det samlede omfang af linjefagene vil i dette eksempel udgøre 150 ECTS-point og repræsenterer dermed en styrkelse af linjefagene i forhold til den nuværende læreruddannelse. Derudover vurderer følgegruppen, at aldersspecialisering fastholdes i fagene dansk og matematik. Dokumentationen indikerer, at målopfyldelsen har været god i forhold til at styrke fagligheden i disse fag, men også at aldersspecialisering måske vil være mere relevant og attraktivt med knap så store linjefag, som det ovenfor foreslås.

Endelig vurderer følgegruppen, at **det pædagogiske fagområde** skal styrkes væsentligt for at imødekomme de mangeartede udfordringer, som lærerprofessionen stiller i dag. En styrkelse af de pædagogiske fag vil bidrage til at løfte den lærerfaglighed, som al dokumentation peger på som afgørende for kompetent udøvelse af lærergemingen. Som det fremgår af følgegruppens rapport, anbefales konkret et nyt, samlet og større pædagogisk fag kaldet pædagogik og lærerfaglighed. Det vurderes samtidig, at faget bør have et betydeligt større omfang, end det er tilfældet i dag, for eksempel et omfang på 50 ECTS-point. Det øgede omfang af faget sker også som konsekvens af, at alle lærere bør have solide kompetencer inden for tosprogsområdet og specialpædagogik, der ifølge følgegruppen bør nedlægges som selvstændige linjefag. Følgegruppen erkender samtidig, at et øget omfang af faget pædagogik og lærerfaglighed vil

skulle ske på bekostning af andre områder i læreruddannelsen, for eksempel faget KLM¹⁷³.

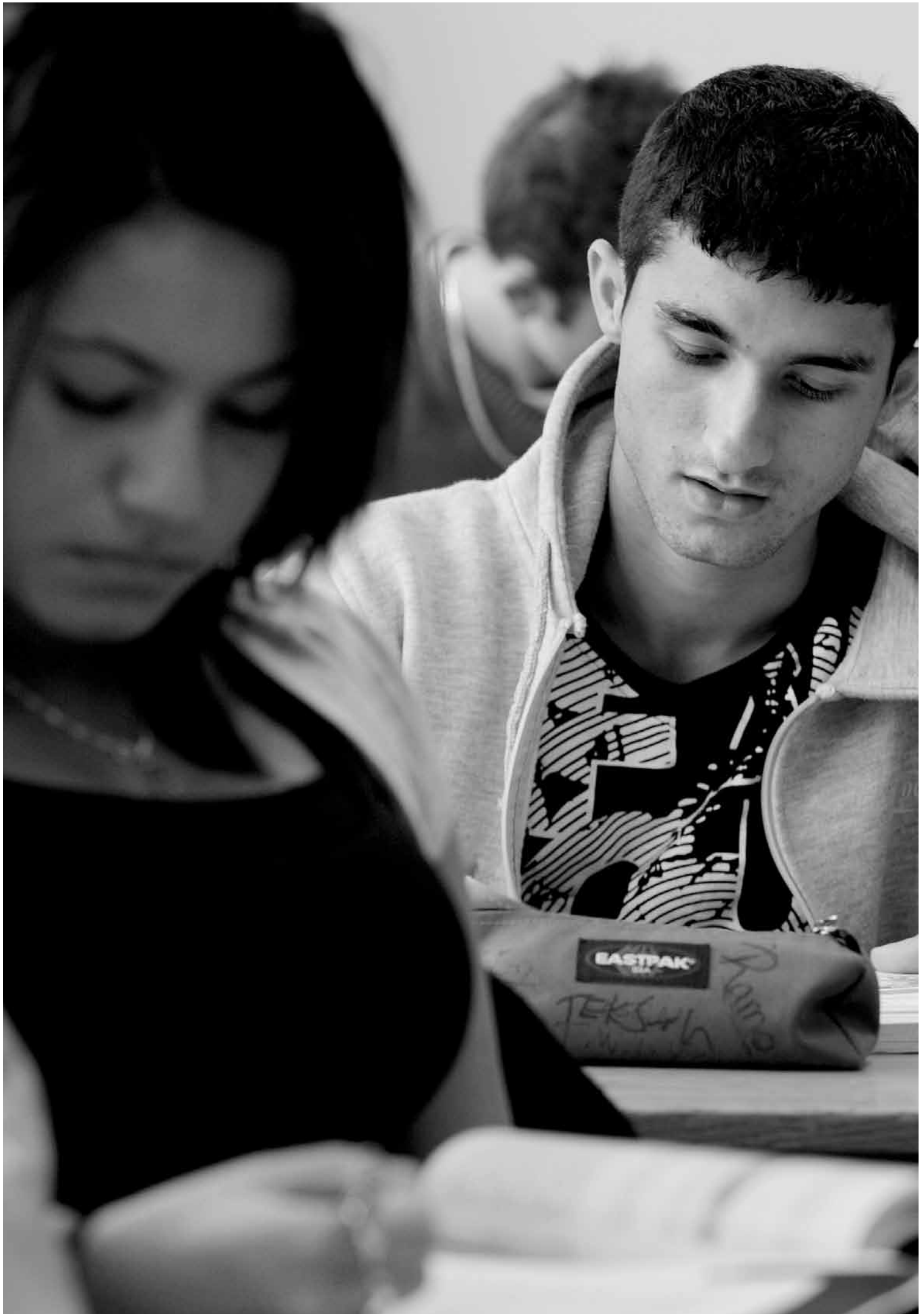
Følgegruppen vurderer generelt, at **praktikken** også fremadrettet bør fastholde sin position som "den røde tråd" i læreruddannelsen, omend det må undersøges nærmere, om det vil være muligt med en mindre reduktion af omfanget af praktik (målt i ECTS).

Som et afsluttende perspektiv på dette afsnit skal det supplerende nævnes, at følgegruppen har drøftet forskellige grader af udmøntningen af principperne. Et alternativt eksempel kunne være en **endnu højere grad af deregulering og skarpere fokus på internationalisering**. Udstrakt grad af deregulering kunne eksempelvis udmøntes gennem en centralt fastsat ramme til linjefag (for eksempel 150 ECTS), det vil sige uden ECTS-rammer for de enkelte linjefag. Selve linjefagsopbygningen sker dermed via fleksible linjefagskombinationer, der tilrettelægges og udbydes lokalt. De studerende kan dermed selv vælge og sammensætte sin faglige profil, ligesom uddannelsesinstitutionerne kan vælge at udbyde forskellige faglige profilfærdigheder. I praksis vil det være helt op til professionshøjskolerne at tilrettelægge uddannelsens moduler og elementer i henhold til kompetencemålene for uddannelsen, herunder selv bestemme antallet af linjefag og størrelserne af dem.

Følgegruppens overvejelser om de forskellige grader af deregulering og internationalisering, som skitseret i det ovenfor tænkte eksempel, tager udgangspunkt i forskellige tendenser i uddannelsessystemet. Som eksempel kan nævnes, at flere folkeskoler har etableret særlige profilinjer, for eksempel idrætslinjer og internationale linjer. Disse tendenser kan naturligt afspejle sig i læreruddannelsen ved, at professionshøjskolerne får mulighed for at udvikle tydelige faglige profiler, således at uddannelsen meget konkret kan målrettes aftagernes forskellige behov og ønsker.

Tankegangen om den meget udprægede grad af deregulering og internationalisering kan også ses som en naturlig følge af institutionsudviklingen, hvor læreruddannelsen ikke længere er placeret på seminarier, men på store uddannelsesinstitutioner med forskellige værktøjer til kvalitetssikring af uddannelserne. Endeligt kan den vidtgående dereguleringstanke også ses som en erkendelse af, at det erfaringsmæssigt er vanskeligt at regulere de studerendes adfærd i forhold til valg af linjefag m.m. Hvis den meget centraliserede regulering af de studerendes valg af linjefag alligevel ikke udmønter sig i det ønskede resultat, kan der argumenteres for at give institutionerne mulighed for selv at tilrettelægge fagene med henblik på, at der kan tages højde for lokale forhold m.m.

¹⁷³ Et alternativ til det beskrevne eksempel kunne være en gradvis videreudvikling af den eksisterende læreruddannelse. Dette kunne ske ved at fastholde den nuværende linjefagsmodel med store og små linjefag samt indarbejdelse af de relevante standardforsøg. Deregulering (for eksempel ved at ophæve linjefagsbindingen om obligatorisk linjefag) bør dog forfølges, ligesom faget pædagogik også i denne sammenhæng bør styrkes.





APPENDIKS

BILAG 1

Lov om uddannelsen til professionsbachelor
som lærer i folkeskolen
(LOV nr. 579 af 9. juni 2006)

VI MARGRETHE DEN ANDEN, af Guds Nåde Danmarks
Dronning, gør vitterligt:

Folketinget har vedtaget og Vi ved Vort samtykke stadfæstet
følgende lov:

KAPITEL 1 FORMÅL

**§ 1. Uddannelsen har til formål at uddanne lærere til
folkeskolen og tillige at give et grundlag for anden
undervisning.**

Stk. 2. Uddannelsen skal give de studerende den faglige og
pædagogiske indsigt og praktiske skoling, der er nødvendig
for at kunne virke som lærer, og skal bidrage til at fremme de
studerendes personlige udvikling samt bidrage til at udvikle
deres interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk
samfund.

Stk. 3. Uddannelsen skal give de studerende grundlag for
videreuddannelse.

KAPITEL 2 UDDANNELSEN

**§ 2. Uddannelsen varer 4 år og omfatter for alle
studerende**

- 1) pædagogiske fag i form af almen didaktik, psykologi og
pædagogik på i alt 0,55 årsværk,
- 2) kristendomskundskab/livsoplysning/medborgerskab på
0,28 årsværk,
- 3) linjefag på i alt 2,4 årsværk sammensat efter den stude-
rendes valg og uddannelsesinstitutionens udbud, jf. § 3,
- 4) et professionsbachelorprojekt på 0,17 årsværk, jf. § 4,
og
- 5) praktik på 0,6 årsværk.

**§ 3. Den studerende vælger 2 eller 3 linjefag på i alt
2,4 årsværk fra linjefagsrækken, som består af:**

1) Linjefag på 0,6 årsværk: Billedkunst, biologi, dansk som
andetsprog, fransk, geografi, hjemkundskab, kristendoms-
kundskab/religion, materiel design, musik, samfundsfag,
specialpædagogik og tysk.

2) Linjefag på 1,2 årsværk: Dansk (aldersspecialiseret),
engelsk, fysik/kemi, historie, idræt, matematik (alders-
specialiseret) og natur/teknik. Dansk og matematik alders-
specialiseres mod henholdsvis begynder- og mellemtrinnet
og mellem- og sluttrinnet, og indledes hver med et fælles
forløb på 0,6 årsværk. Aldersspecialiseringen placeres i
slutningen af linjefagene med en vægt på 0,6 årsværk.
Stk. 2. Den studerende vælger det første linjefag blandt
fagene dansk (aldersspecialiseret), matematik (alders-
specialiseret), natur/teknik og fysik/kemi. Vælger den
studerende begge aldersspecialiseringer i dansk eller mate-
matik, udgør linjefaget 1,8 årsværk. Vælger den studerende
både natur/teknik og fysik/kemi, udgør de to linjefag tilsam-
men 1,8 årsværk. Den enkelte institution bestemmer, hvilke
linjefag, herunder aldersspecialiseringer i dansk og matematik,
der udbydes, og hvor mange studerende der kan vælge det
enkelte linjefag, henholdsvis aldersspecialisering, idet de
studerendes optagelse på linjefag sker efter kvalifikationer
fastsat af den enkelte institution, jf. dog § 8, stk. 2. Under-
visningsministeren kan fastsætte andre regler om de stude-
rendes valg af og optagelse på linjefag, hvis det er begrundet i
folkeskolens behov.

**§ 4. I professionsbachelorprojektet tilegner den
studerende sig særlig viden i et afgrænset emne,
der er centralt i forhold til lærerprofessionen.**

Stk. 2. Undervisningsministeren fastsætter nærmere regler
om professionsbachelorprojektet.

**§ 5. Uddannelsen indeholder et tværprofessionelt
element, der tilrettelægges af uddannelsesinstitutionen,
og som sigter mod, at den studerende tilegner sig
kompetencer til fremme af samarbejde med andre
relevante professioner.**

Stk. 2. Undervisningsministeren fastsætter nærmere regler
om det tværprofessionelle elements mål, omfang og placering.

**§ 6. Uddannelsen foregår på Centre for Videregående
Uddannelse og på seminarier, der af undervisnings-
ministeren er godkendt til at uddanne lærere til
folkeskolen.**

**§ 7. Som supplement til uddannelsen skal der tilbydes de
studerende et kursus inden for folkeskolens timeløse fag
og et kursus inden for det praktiskmusiske fagområde.
Studerende, der ikke har valgt linjefag i dansk
(aldersspecialiseret), skal tilbydes et kursus i skrivning
og retorik.**

Stk. 2. Som supplement til uddannelsen kan der tilbydes de
studerende kurser i undervisning af voksne og i andre emner
og aktiviteter, der peger mod lærernes arbejdsområder.
Uddannelsesinstitutionerne kan desuden tilbyde de

studerende at deltage i korsang og sammenspil.

Stk. 3. Undervisningsministeren fastsætter de nærmere regler om uddannelsesinstitutionernes tilbud til de studerende af uddannelsen til svømmelærere.

§ 8. Undervisningsministeren fastsætter de nærmere regler om uddannelsen og de supplerende kurser, herunder om

- 1) adgang til, optagelse på og gennemførelse af uddannelsen, jf. stk. 2 og 3,
- 2) mål og centrale kundskabs- og færdighedsområder for de enkelte fag og kurser, jf. § 7, stk. 1,
- 3) de studerendes pligt til at deltage i uddannelsen, herunder om mødepligt,
- 4) prøver og anden bedømmelse og
- 5) uddannelsesinstitutionernes studieordninger.

Stk. 2. Undervisningsministeren kan efter forhandling med de relevante rektorforsamlinger fastsætte regler om de studerendes kvalifikationer som betingelse for valg af linjefag.

Stk. 3. Undervisningsministeren kan fastsætte antallet af uddannelsespladser på institutionerne.

§ 9. Undervisningsministeren kan fastsætte regler om

- 1) faglige suppleringskurser for at sikre niveauet i linjefagsundervisningen,
- 2) kvalitetsudvikling og -kontrol, herunder om lærerkvalifikationer og censorinstitutionen,
- 3) at uddannelse erhvervet andre steder kan erstatte dele af uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen og om
- 4) fritagelse for dele af uddannelsen af helbredsmæssige grunde.

§ 10. Undervisningsministeren kan i særlige tilfælde fravige lovens bestemmelser om uddannelsen, hvis det sker for at fremme forsøgs- og udviklingsarbejde.

§ 11. Enhver offentlig skole og enhver privat skole, der modtager statstilskud, har pligt til at stille sig til rådighed for gennemførelsen af praktik efter § 2.

Stk. 2. Praktikken tilrettelægges og gennemføres efter aftale mellem skolerne og uddannelsesinstitutionen.

Stk. 3. Uddannelsesinstitutionen godtgør skolerne de særlige udgifter, der er forbundet med praktikvirksomheden. Undervisningsministeren kan indgå aftale med de kommunale organisationer om takstmæssig betaling for skolernes medvirken.

KAPITEL 3 KLAGEREGLER

§ 12. Undervisningsministeren kan fastsætte regler om klager til uddannelsesinstitutionerne fra de studerende, herunder om klagefrist, i forbindelse med eksaminer og prøver.

§ 13. En uddannelsesinstitutions afgørelser efter denne lov eller efter regler fastsat i medfør af denne lov kan påklages til undervisningsministeren, jf. dog stk. 2.

Stk. 2. Undervisningsministeren fastsætter nærmere regler om adgangen til at påklage afgørelser fra uddannelsesinstitutionerne. Undervisningsministeren kan fastsætte regler om, at klager ikke kan indbringes for ministeren eller kan indbringes for et særligt klagenævn, hvis afgørelser ikke kan indbringes for anden administrativ myndighed, jf. dog stk. 3.

Stk. 3. En studerendes klage kan altid indbringes for undervisningsministeren, for så vidt angår retlige spørgsmål.

KAPITEL 4 IKRAFTTRÆDELSES- OG OVERGANGSBESTEMMELSER

§ 14. Loven træder i kraft den 1. januar 2007.

Stk. 2. Undervisningsministeren kan fastsætte særlige bestemmelser, som fraviger reglerne i denne lov, for studerende, der er påbegyndt uddannelsen før den 1. januar 2007.

§ 15. Lov om uddannelse af lærere til folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 981 af 1. november 2000, ophæves, jf. dog stk. 2.

Stk. 2. Bestemmelserne i kapitel 2 og 3 i lov om uddannelse af lærere til folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 981 af 1. november 2000, finder fortsat anvendelse for de seminarier, der ikke er omfattet af lov om Centre for Videregående Uddannelse og andre selvejende institutioner for videregående uddannelser m.v., og som forud for denne lovs ikrafttræden har opnået godkendelse til at udbyde læreruddannelsen.

§ 16. Loven gælder ikke for Færøerne og Grønland.

*Givet på Fredensborg Slot, den 9. juni 2006
Under Vor Kongelige Hånd og Segl
Margrethe R.
/Bertel Haarder*

BILAG 2

Læreruddannelsens historik

Læreruddannelsen har i en årrække været placeret højt på den politiske dagsorden. Dette fokus på læreruddannelsen er ikke nyt, og uddannelse af lærere har således været debatteret og været genstand for reformer med jævne mellemrum de seneste 200 år.

I dette bilag skitseres læreruddannelsens historik med fokus på de reformer, der har fundet sted i nyere tid. Den historiske gennemgang har til formål at skabe grundlag for forståelse af den seneste reform af læreruddannelsen, der trådte i kraft i 2007. Bilaget har fokus på de lovgivningsmæssige ændringer, læreruddannelsen har gennemgået, og de samfundsmæssige forandringer, der har foranlediget ændringerne.

Bilaget skitserer perioden fra 1818, hvor den første formaliserede og regulerende lovgivning blev vedtaget, til 2006, hvor den nyeste reform af læreruddannelsen blev vedtaget. Der indledes med en kort præsentation af reformen af 2006, hvorefter udvalgte historiske nedslagspunkter beskrives. De helt tidlige læreruddannelsesreformer vil i denne sammenhæng blive berørt ganske kort, hvorimod efterkrigstidens læreruddannelsesreformer bliver beskrevet mere udførligt. Afslutningsvist præsenteres reformen af 1997, der blev afløst af 2006-reformen.

REFORMEN AF 2006

I bekendtgørelsen fra 2006 fremgår det, at formålet med en ny læreruddannelse er at styrke fagligheden, både for at kvalitetssikre den som lærerprofession, men også for at

sikre, at færdiguddannede lærere har de kompetencer, det kræver at varetage folkeskolens mange forskellige opgaver¹⁷⁴. Som et led i dette blev alle linjefag øget i omfang, hvorved det faglige, pædagogiske og praktisk orienterede blev integreret yderligere i hinanden inden for pågældende linjefag. Endvidere skulle lærerstuderende vælge 2 eller 3 linjefag frem for 4 linjefag. Et af disse skulle være matematik, dansk, natur/teknik eller fysik/kemi. For at kvalificere færdiguddannede læreres undervisning blev dansk og matematik aldersspecialiseret således, at lærerne kunne tage hensyn til og tilpasse undervisningen, alt efter hvor eleverne rent udviklingsmæssigt befinder sig.

RIDS AF DETIDLIGSTE LÆRERUDDANNELSESLOVE

Den første formaliserende og regulerende lov om læreruddannelsen fra 1818 var en naturlig konsekvens af *Anordningen for almueskolevæsenet* af 1814. I forlængelse af det mere statiske bondesamfund, der kendetegnede starten af 1800-tallet, var formålet med denne læreruddannelseslov især at uddanne lærere i læsning, skrivning, regning og den evangelisk-kristne tro¹⁷⁵. Lærerne blev oplært på blandt andre præstegårdseminarier, men som den folkelige vækkelse¹⁷⁶ voksede frem, forsvandt de fleste af disse hurtigt igen. I stedet opstod der stats- og privatseminarier, der ikke blev styret centralt.

Helt op til midten af 1900-tallet var der stor divergens mellem folkeskolens struktur og læreruddannelsen. Dette skyldtes, at der med almenskoleloven af 1903 blev indført en mellem-skole og en eksamenspligtig realskole i folkeskolen, som lærerne på seminarierne ikke blev uddannet til at varetage¹⁷⁷. Endvidere blev vandringer fra land til by større i takt med den øgede industrialisering af samfundet i den første halvdel af 1900-tallet, og til trods for at landsbyskolerne i denne forbindelse var ved at forsvinde, uddannede man fortsat lærere til denne.

Sammenfattende for læreruddannelserne i det 19. og starten af det 20. århundrede gælder, at de i høj grad var enhedslæreruddannelser, der uddannede lærerne bredt i alle folkeskolens fag og uden fokus på elevernes aldersmæssige forudsætninger på de forskellige klassetrin.

EFTERKRIGSTIDENS LÆRERUDDANNELSESLOVE

Efter 2. verdenskrig kom der gang i reformarbejdet, og i 1954 blev en ny læreruddannelseslov vedtaget. Selvom denne forblev en enhedslæreruddannelse, tog man med denne lov hensyn til folkeskolens eksamenspligtige realskole og begyndte at uddanne lærere til at undervise her. Denne læreruddannelse blev desuden stærkt påvirket af reformpædagogiske tanker¹⁷⁸, der kritiserede de autoritære og disciplinære undervisningsformer i skolerne. Derfor blev størstedelen af de obligatoriske eksaminer på seminarierne

¹⁷⁴ Lovforslag nr. L.220 af 5. april 2006 med bemærkninger og artikel fra Undervisningsministeriet om det brede forlig om læreruddannelsen: www.uvm.dk/Uddannelse/De%20videregaaende%20uddannelser/Om%20de%20videregaaende%20uddannelser/Nyheder/Videregaaende%20uddannelser/Udd/Videre/2006/Mar/060330%20Bredt%20forlig%20om%20læreruddannelsen.aspx

¹⁷⁵ Tage Kampmann, *Kun spiren frisk og grøn – læreruddannelsen 1945-1991*, Odense Universitetsforlag, 1991.

¹⁷⁶ *Ibid.*

¹⁷⁷ *Ibid.*

¹⁷⁸ *Ibid.*

fjernet, og i stedet fik lærerstuderende udtalelser baseret på deres daglige arbejde.

Læreruddannelsesloven af 1966

Med læreruddannelsesloven af 1966 blev eksaminer i fagene genindført. Dette hænger blandt andet sammen med intentionen om at gøre læreruddannelsen til et studium, der i højere grad skulle baseres på videnskabelighed. Udgangspunktet for diskussionerne, forud for vedtagelsen af 1966-loven, var hvorvidt lærernes faglighed var stærk nok. I forbindelse med dette blev forhold som adgangskrav, videnskabelig undervisning og pædagogisk og faglig dybde i enhedslæreruddannelsen diskuteret. Udfordringen var imidlertid at opretholde enhedslæreruddannelsen og samtidig øge den faglige og pædagogiske fordybelse, så lærerne blev kvalificeret til at kunne undervise på alle folkeskolens klassetrin. Resultatet blev oprettelsen af linjefag, således at lærerstuderende efter en række fag som blandt andet undervisningslære, psykologi og pædagogik skulle videreudanne sig i 2 af folkeskolens fag – disse fag blev kaldt linjefag. På denne måde opretholdtes enhedslæreruddannelsen, samtidig med at lærerne med linjefagene kvalificeredes til at undervise på lavere klassetrin såvel som de højere klassetrin¹⁷⁹.

Desuden blev det med læreruddannelsesloven af 1966 muligt at uddanne sig til lærer ved universiteter i stedet for på stats- og privatseminarierne. Dette blev lavet om igen i 1974, hvor uddannelsen som lærer kun kunne godkendes, hvis den var taget på seminarieme¹⁸⁰.

Grundlaget for linjefagsmodellen blev således lagt med læreruddannelsen i 1966, ligesom de forskningsmæssige og videnskabelige elementer, der med loven i 2006 blev rettet stor fokus mod, allerede i 1966 var vigtige punkter på den politiske dagsorden. 1966-loven er sidenhen blevet betegnet som den lov, der har ændret mest på læreruddannelsen¹⁸¹. Der skete ingen markante ændringer med læreruddannelsesloven af 1991 sammenlignet med loven af 1966. Ændringerne i denne lov var først og fremmest af administrativ karakter – blandt andet indførte man centrale kundskabs- og færdighedsområder for at give de enkelte seminarier en mere entydig forståelsesramme i forhold til formålet med hvert fag¹⁸².

Loven af 1991 fik en meget kort levetid, da man allerede i 1997 vedtog loven om en ny læreruddannelse. Denne skitseres i følgende afsnit.

Reformen af 1997

1997-loven ændrede på den linjefagsmodel, der blev vedtaget i 1966. Dette skete med henblik på yderligere faglig specialisering. Det blev indført, at studerende skulle vælge 4 linjefag svarende til undervisningsfag i folkeskolen for

derigennem at styrke færdiguddannede læreres faglighed, ligesom fællesfagene blev reduceret¹⁸³. Samtidig blev adgangskravet til linjefagene hævet, således at ansøgere skulle have et gymnasialt B-niveau til de enkelte linjefag.

I 1997 blev de pædagogiske fag reduceret, idet man afskaffede faget pædagogisk speciale og indførte faget skolen i samfundet (der blev afskaffet igen med loven 2006), som blev placeret tidligt i uddannelsen. Formålet med faget skolen i samfundet var, at lærerstuderende skulle uddanne sig til at være lærer i folkeskolen frem for at specialisere sig i et enkelt eller flere fag¹⁸⁴. Derfor skulle samarbejdet mellem den pædagogiske faggruppe (psykologi, pædagogik og almen didaktik), og linjefagene styrkes og integreres i hinanden. Den pædagogiske faggruppe blev således reduceret som enkeltstående enheder fra i 1991 at fylde 0,9 årsværk til i 1997 at fylde 0,7 årsværk¹⁸⁵. Igen i 2006 blev omfanget af faggruppen ændret til at udgøre 0,55 årsværk, samtidig med at 0,2 årsværk blev integreret i linjefagene. Praktikken i læreruddannelsen blev i 1997-loven øget med 20 procent, så det kom til at fylde 0,6 årsværk og blev et selvstændigt fag med egen CKF. I øvrigt blev det besluttet, at lærerstuderende skulle i praktik på samtlige år af uddannelsen og i alle linjefag. Intentionen med at øge praktikken var at skabe større sammenhæng mellem denne, linjefagene og de pædagogiske fag¹⁸⁶.

Med ønsket om at styrke praktikken yderligere kom denne, forud for vedtagelsen af læreruddannelsesloven af 2006, i fokus. Intentionen var at forbedre forholdet mellem teori og praksis, hvorfor man ændrede bedømmelsesformen i praktikfaget. I loven af 1997 var det praktikstedet, der skulle bedømme den studerende, mens det i 2006 blev op til de enkelte seminarier at vurdere, på baggrund af praktikstedets udtalelse, hvorvidt den studerende var egnet som lærer. I 1997-loven blev den studerende kun bedømt efter den sidste praktikperiode, mens den studerende i 2006 skulle bedømmes efter hver afsluttet praktikperiode. Således skulle praktikken både i 1997- og 2006-loven i høj grad kvalificere og forberede lærerstuderende som undervisere i folkeskolen.

I forlængelse af Bologna-processen, der blev indledt af europæiske undervisningsministre i 1999, blev uddannelsen gjort til en professionsbacheloruddannelse, og i 2001 blev bacheloropgaven, som et led i dette, indført i læreruddannelsen.

Fra at defineres som en læreruddannelse, der først og fremmest skulle uddanne lærere til folkeskolen, blev den nye definition i stedet professionsbacheloruddannelse. Hertil kommer det dobbelte formål med professionsbacheloruddannelserne, der dels skal give den studerende grundlag for at arbejde inden for professionen, dels skal give forudsætninger for videreuddannelse¹⁸⁷. Således skulle forskning i

¹⁷⁹ Frits Hedegaard Eriksen, *Lærerfaglighed – en analyse af danske læreruddannelsesreformer fra 1954-2006* i *Gjallerhorn* nr. 8 2009, side 22-51

¹⁸⁰ *Ibid.*

¹⁸¹ *Ibid.*

¹⁸² Jens Rasmussen, *Læreruddannelsen i Danmark – aktuelle reformer*. I Kaare Skagen (red.) *Læreruddannelsen i Norden, Unge Pædagoger, 2006*

¹⁸³ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsen, EVA, 2003*.

¹⁸⁴ Jens Rasmussen, *Læreruddannelsen i Danmark – aktuelle reformer*. I Kaare Skagen (red.) *Læreruddannelsen i Norden, Unge Pædagoger, 2006*

¹⁸⁵ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsen, EVA, 2003*.

¹⁸⁶ *Ibid.*

¹⁸⁷ Danmarks Evalueringsinstitut, *Læreruddannelsen, EVA, 2003*.

¹⁸⁸ Folkeskolens formålsparagraf fra 1814: www.folkeskolen.dk/ObjectOtherShowExtra.aspx?ObjectId=55841.

større grad integreres som en del af læreruddannelsen både for at styrke og kvalificere det professionsmæssige sigte, men også for at forberede lærerne til videre uddannelse ved for eksempel universiteter.

Som det fremgår af dette bilag, har læreruddannelsen fra den første formaliserede og regulerende reform i 1818 og til loven af 2006 gennemgået omfattende forandringer i forhold til det indholdsmæssige, men også i nogen grad hvad angår formålet. Fra at være en enhedslæreruddannelse, hvis vigtigste sigte var at forberede lærere til at undervise i den evangelisk-kristne lære¹⁸⁸, til langsomt, især i efterkrigstidens læreruddannelse, at indeholde et større pædagogisk og didaktisk sigte, alt imens linjefagsbegrebet opstod. I 1997 og sidst i 2006 blev der gjort op med enhedstanken til fordel for fagmæssig og aldersmæssig (2006) specialisering. Linjefagene skulle i højere grad kobles sammen med det pædagogiske og praktiske, samtidig med at forskningsmæssige elementer inkluderedes, både for at kvalificere lærerne til at undervise i folkeskolen, men også med henblik på videre uddannelse.

BILAG 3

Følgegruppens undersøgelser i hovedtræk

Følgende undersøgelser og dataindsamling er sket på foranledning af følgegruppens ønsker eller i nær tilknytning til følgegruppens arbejde.

2009

Linjefagsdækning i folkeskolen (UNI-C)

- Formålet med undersøgelsen var at give et øjebliks billede af, i hvilket omfang danske elever i de forskellige fag blev undervist af lærere med enten linjefagskompetence, kompetencer svarende til linjefag eller andre kompetencer.

Profilbeskrivelse af lærerstuderende årgang 2009 (EVA)

- Undersøgelsens formål var at kortlægge grundlæggende karakteristika ved de studerende på årgangen optaget i 2009 samt at indhente et mere nuanceret billede af de studerendes motivation for at søge uddannelsen, deres sociale relationer m.m.
- Data fra undersøgelsen skulle fremadrettet bruges som variable i forhold til spørgsmålet om frafald og fastholdelse.

2010

Valg af linjefag (UNI-C)

- Formålet med opgørelsen var at skabe et overblik over de lærerstuderendes valg af linjefag samt udviklingen på tværs af de forskellige årgange. Undersøgelsen blev gentaget i 2011.

Profilbeskrivelse af optag til læreruddannelsen (UNI-C)

- Formålet med opgørelsen var at tegne en profil af de studerende, der blev optaget på læreruddannelsen, herunder at se på forskelle i profilen uddannelsesstederne imellem. Undersøgelsen blev gentaget i 2011.

2011

Undersøgelse af årsager til frafald på læreruddannelsen (EVA)

- Formålet med undersøgelsen var at opgøre de foreløbige resultater fra den løbende spørgeskemaundersøgelse blandt frafaldne lærerstudende, som løber frem til august 2012 (se nedenfor).
- Undersøgelsen indeholdt også en indledende oversigt over initiativer til at begrænse frafald.

Evaluering af forsøg med læreruddannelsen (Rambøll)

- Siden læreruddannelsesreformen blev implementeret i 2007, er der godkendt en række forsøg med læreruddannelsen – særligt med henblik på at eksperimentere med forskellige modeller for linjefagsvalg.
- Undersøgelsen havde til formål at præsentere en samlet vurdering af forsøgene i forhold til lovens målsætninger, principperne i de udmeldte forsøgsrammer og målsætningerne bag forligskredsens beslutning om standardforsøg samt at belyse en række udvalgte temaer med særlig relevans for forsøgenes implementering og målopfyldelse.

Læreruddannelsens faglige kvalitet (EVA)

- Undersøgelsen havde til formål at vurdere læreruddannelsens faglige kvalitet med udgangspunkt i en række centrale indsatser i den ordinære uddannelse til folkeskolelærer.
- EVA vurderede i alt 22 indsatser i forhold til 4 temaer: linjefagene, uddannelsens treklang, professionsrettede indsatsområder og vidensbasering.

Evaluering af didaktiske og pædagogiske elementer i læreruddannelsen (Aarhus Universitet)

- Evalueringen havde til formål at skabe et billede af, hvordan og i hvilket omfang de lærerstudende omsætter og reflekterer over de pædagogiske og didaktiske redskaber (viden, analyse, vurdering og "handling"), de undervises i på læreruddannelse, i forhold til praksis.
- Særligt fokus var rettet mod klasseledelse, undervisningsdifferentiering, undervisning af tosprogede, skole-hjem-samarbejde, specialpædagogik samt spørgsmålet om progression i praktikken.

Underviserprofilen på læreruddannelserne (UNI-C)

- Undersøgelsen havde til formål at give et dækkende billede af og viden om, hvilken faglig baggrund og hvilke praktiske erfaringer – primært i relation til professionen og forsknings- og udviklingsarbejde – undervisere på de forskellige læreruddannelsessteder er i besiddelse af.

Analyse af match mellem lærernes linjefag og vejledende timetal i folkeskole (Lange Analyser)

- Undersøgelsen havde til formål at vurdere, i hvilket omfang der ud fra en ligevægtsbetragtning sker en over- eller underproduktion af bestemte linjefag i læreruddannelsen.

2012

Spørgeskemaundersøgelse blandt frafaldne studerende (EVA)

- Undersøgelsens formål er at afdække, hvilke faktorer de lærerstudende selv peger på, som væsentlige for deres frafald.
- Formålet er endvidere at undersøge, om mønstrene i de studerendes egne forklaringer adskiller sig fra andre forklaringsmodeller.

Statistisk analyse af årsager til frafald (EVA)

- Undersøgelsens formål er at identificere årsagsforklaringer på de studerendes afbrud af læreruddannelsen
- Formålet er endvidere at afdække, om den nye læreruddannelse har haft en effekt i forhold til at begrænse frafaldet.

BILAG 4

Resumé af følgegruppens anbefalinger

TEMA	ANBEFALING	RÆSONNEMENTER
Søgning og rekruttering	Anbefaling 1. Følgegruppen anbefaler, at der stilles større krav til ansøgernes kvalifikationer ved optagelse på læreruddannelsen.	Følgegruppen vurderer, at det er afgørende for kvaliteten af læreruddannelsen, at de studerende, der søger og optages på uddannelsen, har tilstrækkelige kvalifikationer, da dette bidrager til at sikre det nødvendige faglige niveau på uddannelsen og til at sikre, at studerende, der optages, besidder de nødvendige kvalifikationer til at gennemføre uddannelsen. Dette bør sikres gennem: <ul style="list-style-type: none"> • implementering af en generel adgangsbegrænsning til læreruddannelsen (som erstatter adgangsbegrænsningen til linjefagene) • brug af individuelle vejledende optagelsessamtaler (for professionshøjskoler med flere ansøgere end studiepladser).
	Anbefaling 2. Følgegruppen anbefaler, at der iværksættes initiativer til rekruttering af studerende med en hxx eller htx som gymnasial uddannelse.	Hovedparten af de studerende, der optages på læreruddannelsen, har en stx som gymnasial uddannelse. Følgegruppen vurderer, at en mere differentieret fordeling i relation til de studerendes uddannelsesbaggrund vil styrke rekrutteringsgrundlaget og øge mangfoldigheden af kompetencer blandt de studerende.
Fastholdelse og frafald	Anbefaling 3. Følgegruppen anbefaler, at studerende har mødepligt til aktiviteter med eksterne parter.	Følgegruppen vurderer, at møde- og deltagelsespligten bidrager positivt til de studerendes studievaner. Dog bør uddannelsesinstitutionerne selv fastlægge, hvorvidt der skal være mødepligt på både 1. og de øvrige årgange, men der bør være mødepligt til aktiviteter, der involverer eksterne parter, såsom praktikken.
Linjefag	Anbefaling 4. Følgegruppen anbefaler færre bindinger i relation til linjefag.	Følgegruppen vurderer, at det vil være hensigtsmæssigt med færre bindinger i relation til linjefagene på uddannelsen. Dette bør sikres gennem: <ul style="list-style-type: none"> • justering af linjefagernes omfang • afskaffelse af krav om rækkefølge på linjefag • afskaffelse af obligatoriske linjefag • afskaffelse af adgangskrav til linjefag (som erstattes af en generel adgangsbegrænsning til læreruddannelsen).
	Anbefaling 5. Følgegruppen anbefaler, at princippet om aldersspecialisering fastholdes.	Følgegruppen vurderer, at aldersspecialiseringen i den nye læreruddannelse overordnet set har styrket fagligheden i fagene. Princippet om aldersspecialisering bør derfor bevares og bør målrettes indskolingen og udskolingen. Dog bør kravet om, at aldersspecialiseringen skal følge umiddelbart efter fællesdelen, fjernes.
	Anbefaling 6. Følgegruppen anbefaler, at alle studerende skal have kendskab til specialpædagogik og dansk som andetsprog.	Følgegruppen vurderer, at alle studerende skal opnå kompetence i specialpædagogik og dansk som andetsprog. Dette bør sikres gennem implementering af centrale elementer fra fagene i øvrige linjefag og/eller pædagogiske fag. Som konsekvens heraf bør de 2 fag udgå som selvstændige linjefag.
	Anbefaling 7. Følgegruppen anbefaler, at alle studerende skal have undervisningskompetence i 3 linjefag.	Følgegruppen vurderer, at såfremt behovet i folkeskolen skal imødekommes, bør alle studerende have 3 linjefag.
Naturfag	Anbefaling 8. Følgegruppen anbefaler flere initiativer i forhold til uddannelse af naturfagslærere.	Følgegruppen vurderer, at der bør udvikles læreruddannelsesforløb, der giver bedre mulighed for at rekruttere studerende med interesse for naturfagsområdet. Med henblik på styrkelse af linjefagsdækningen i folkeskolens naturfagsundervisning bør følgende iværksættes: <ul style="list-style-type: none"> • Styrkede efter- og videreuddannelsesinitiativer og herunder meritlæreruddannelse • At naturfagsområdet får en mere samlet og stærk faglig identitet i folkeskolen
Pædagogik og lærerfaglighed	Anbefaling 9. Følgegruppen anbefaler, at det pædagogiske område i læreruddannelsen styrkes.	Følgegruppen vurderer, at der er behov for en styrkelse af det pædagogiske område i læreruddannelsen. Dette bør sikres gennem: <ul style="list-style-type: none"> • opprioritering af faget i ECTS-point • indarbejdelse af pædagogiske elementer i linjefagernes kompetencemål (som erstatning for 0,2-samarbejdet) • etablering af et nyt fællesfag, der har fokus på pædagogik og lærerfaglighed. Det nye fællesfag bør indeholde de centrale pædagogiske, psykologiske og alment didaktiske områder. Det foreslås, at faget hedder pædagogik og lærerfaglighed (forslag til fagets indhold fremgår af afsnit om pædagogik og lærerfaglighed).
	Anbefaling 10. Følgegruppen anbefaler, at de professionsrettede kompetencer fortsat prioriteres og styrkes.	Følgegruppen vurderer, at der er behov for yderligere prioritering af de professionsrettede kompetencer i læreruddannelsen. Dette kan eksempelvis ske ved at øve studerende i at arbejde med centrale forhold fra professionen på selve uddannelsesstedet og således ikke kun i praktikperioderne.

TEMA	ANBEFALING	RÆSONNEMENTER
	Anbefaling 11. Følgegruppen anbefaler, at professionsbachelorprojektet i (endnu) højere grad skal inddrage praksis.	Følgegruppen vurderer, at der fortsat bør arbejdes med at målrette professionsbachelorprojektet mod undersøgelser af skolens praksis, og at der i undervisningen og vejledningen rettes speciel opmærksomhed mod de studerendes mulighed for at inddrage resultater fra andre forsknings- og udviklingsprojekter i opgaven. Dette vil bidrage til at styrke koblingen mellem fag og pædagogik.
Praktik	Anbefaling 12. Følgegruppen anbefaler, at omfanget af praktikken i store træk fastholdes.	Følgegruppen vurderer, at praktikkens omfang i store træk bør fastholdes, da det er vigtigt, at de studerende hurtigt i deres uddannelse får kendskab til praksis, men dette sker allerede med den nuværende placering og omfang.
	Anbefaling 13. Følgegruppen anbefaler, at der skabes bedre muligheder for at stille kvalitetskrav til praktikskolerne.	Følgegruppen vurderer, at kvaliteten af praktikken kan forbedres ved, at der skabes bedre muligheder for at stille kvalitetskrav til praktikskolerne. Dette bør blandt andet sikres ved, at minimum 1-2 af praktiklærerne på en praktikskole har gennemført praktiklæreruddannelsen.
	Anbefaling 14. Følgegruppen anbefaler, at der etableres et tættere samarbejde om praktikken mellem professionshøjskoler og praktikskoler.	Følgegruppen vurderer, at kvaliteten af praktikken kan styrkes ved et tættere samarbejde mellem professionshøjskoler og praktikskoler. Dette kan sikres ved at gøre brug af partnerskabsaftaler mellem uddannelsessteder og praktikskoler, der bidrager til at definere samarbejdet mellem aftalens parter og/eller ved at inddrage skolelederen i drøftelser om praktikken ("firkantssamtale").
	Anbefaling 15. Følgegruppen anbefaler, at bedømmelsen af praktikken styrkes.	Følgegruppen vurderer, at praktikken samlet set er styrket. Dog vurderer følgegruppen samtidig, at eftersom praktikken udgør omdrejningspunktet for progressionen i den nye læreruddannelse, bør bedømmelsen af praktikken styrkes. Det er følgegruppens vurdering, at udfordringen i denne forbindelse er, at bedømmere af praktikken i læreruddannelsen mangler redskaber, der sikrer en fyldestgørende og ensartet bedømmelse af praktikken. Følgegruppen vurderer derfor, at der bør udvikles sådanne redskaber. Følgegruppen vurderer endvidere, at det bør overvejes, hvorvidt undervisernes praksistilknytning bør indgå i lektorbedømmelsen.
Forskningsinddragelse og udviklingsbaseret	Anbefaling 16. Følgegruppen anbefaler, at læreruddannelsen bliver både udviklings- og forskningsbaseret.	Følgegruppen vurderer, at en forsknings- og udviklingsbaseret læreruddannelse vil løse nogle af de indbyggede dilemmaer, der eksisterer i den nuværende læreruddannelse. Det gælder kravet om forskningssamarbejde (for at kunne inddrage forskning i undervisningen) samt ansættelse af ph.d.ere uden de incitament, som findes på universiteterne. Af en forsknings- og udviklingsbaseret læreruddannelse følger, at: <ul style="list-style-type: none"> der stilles øgede krav til undervisernes kompetencer på læreruddannelsen (en vis andel af underviserne skal have forskeruddannelse eller tilsvarende) udbydende professionshøjskoler skal have ret til og mulighed for at drive egen forskning på lige fod med relevante forskningsinstitutioner det fortsat er relevant med strategisk samarbejde med relevante forskningsinstitutioner/-miljøer.
	Anbefaling 17. Følgegruppen anbefaler, at lovkrav om forskningssamarbejde skal gælde både professionshøjskoler og universiteter.	Følgegruppen vurderer, at parallelitet mellem professionshøjskolerne og universiteternes samarbejdsforpligtelse vil være hensigtsmæssig. I det gældende lovgrundlag for professionshøjskolerne fremgår det, at professionshøjskoler og universiteter skal samarbejde strategisk og konkret. Professionshøjskolerne har med andre ord en lovæssig forpligtelse til at samarbejde med relevante forskningsmiljøer for at sikre, at kravet om forskningsinddragelse opfyldes. Et lignende krav til samarbejde eksisterer imidlertid ikke for universiteterne, hvorfor der ikke er tale om en ligeværdig samarbejdsrelation om forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejder af relevans for læreruddannelsen.
	Anbefaling 18. Følgegruppen anbefaler, at den fagdidaktiske forskning bliver oprioriteret.	Følgegruppen vurderer, at der er behov for oprioritering af den fagdidaktiske forskning, således at denne i højere grad inddrages i undervisningen på læreruddannelsen. Det er i den sammenhæng en væsentlig problematik i forhold til styrket fagdidaktik, at dansksproget fagdidaktisk forskning er meget begrænset eller helt fraværende inden for en række af læreruddannelsens fag. En styrket fundering af læreruddannelsen i forskning fordrer dog ikke ny grundforskning. Forskning i relation til læreruddannelsen skal have sit udgangspunkt i folkeskolens praksis, hvorfor professionsforskning eller praksisrelateret forskning er mere egnede begreber.



BILAG 5

Kommissorium for følgegruppen for ny læreruddannelse

Reformen af uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen har virkning for studerende, der optages på uddannelsen fra og med 2007. Reformens primære mål er at give læreruddannelsen et fagligt løft.

Forligspartierne bag den ny læreruddannelseslov – regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti), Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti og Det Radikale Venstre – besluttede som led i forliget, at der skal etableres et evalueringsprogram, der sikrer, at forligskredsen kan vurdere den reformerede uddannelses elementer, deres samspil og den overordnede målopfyldelse.

Som led i evalueringsprogrammet nedsættes en faglig følgegruppe, der skal følge og vurdere effekten af reformen særligt med fokus på rekrutteringen, niveauet og forsyningen af faguddannede lærere i alle fag:

- Faglig styrkelse af læreruddannelsen ved færre og større linjefag, specialisering, ny model for naturfag og krav til indgangsforudsætninger til linjefag
- Samspil mellem linjefag og pædagogiske fagområder samt justering af fagenes indhold i forhold til 4 prioriterede områder: klasseledelse, skole-hjem-samarbejde, specialpædagogik og undervisning af tosprogede
- Praktikken, dens progression, samspil med de øvrige fag og ændrede bedømmelse

- Bedre gennemførelse af studiet ved blandt andet deltagelses- og mødepligt, linjefagsorientering, vejledende timetal, vejledning og initiativer, der kan lette overgangen fra studium til lærergerning
- De studerendes valg af linjefag med henblik på højere grad af linjefagsdækning i folkeskolen
- Institutionernes evne til gennem omstilling, ændret tilrettelæggelse af studiet, faglig fornyelse og integration af it at honorere fagenes nye indhold og sammenhæng
- Kommunernes rekruttering og modtagelse af de nye lærere og de nye læreres møde med skolens virkelighed
- Sammenhæng og samarbejde mellem læreruddannelsen, universiteter, andre uddannelser og forskningsmiljøer.

Evaluering af reformen indebærer overvågning af institutionernes implementering af den ny uddannelse, effekten af selve uddannelsen i forhold til de politiske intentioner og de nye læreres ansættelse i folkeskolen efter endt uddannelse. Arbejdet forudsætter vurdering af mindst en årgangs gennemførelse af uddannelsen og den første ansættelsestid herefter. Følgegruppen nedsættes derfor indtil år 2012.

Følgegruppen udarbejder et evalueringsprogram med en tidsplan for arbejdet. I tidsplanen skal indgå løbende afrapportering – mindst en gang årligt – til undervisningsministeren om væsentlige elementer i overvågningen af reformen og følgegruppens anbefalinger i den forbindelse.

Undervisningsministeren kan undervejs anmode følgegruppen om at vurdere delelementer af læreruddannelsesreformen og dens virkninger.

På baggrund af evalueringerne fra følgegruppen vil undervisningsministeren i fornødent omfang indkalde forligskredsen til drøftelser af behovet for at foretage justeringer i retsgrundlaget for uddannelsen.

LITTERATURLISTE

Anvendt Kommunalforskning (2008): Professionsbacheloruddannelser – De studerendes vurdering af studiemiljø, studieformer og motivation for at gennemføre. København: AKF

Anvendt Kommunalforskning (2010): Studerendes vurdering af teori og praksis på professionsbacheloruddannelserne. København: AKF

Brok, L. S. (2010): Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne – En udredning af aktuelle igangværende forsøg og tiltag i fire professionsbacheloruddannelser. København:UCC

Capacent Epinion (2008): Analyse af den faldende søgning til professionsbacheloruddannelserne. København: Undervisningsministeriet

Censorformandskabet for læreruddannelsen (2009): Årsberetning for 2009. www.laerercensor.dk

Censorformandskabet for læreruddannelsen (2010): Årsberetning for 2010. www.laerercensor.dk

Censorformandskabet for læreruddannelsen (2011): Årsberetning for 2011. www.laerercensor.dk

Danmarks Evalueringsinstitut (2003): Læreruddannelsen. København: EVA

Danmarks Evalueringsinstitut (2011): Læreruddannelsens faglige kvalitet. København: EVA

Danmarks Evalueringsinstitut (2009): Profilbeskrivelse af lærerstuderende anno 2009. København: EVA

Danmarks Evalueringsinstitut (2011): Undersøgelse af årsager til frafald på læreruddannelsen. Delanalyse til følgegruppen for læreruddannelsen. København: EVA

Danmarks Evalueringsinstitut (2011): Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip. København: EVA

Danmarks Evalueringsinstitut (2009): Videncentre på erhvervsakademier og professionshøjskoler. København: EVA

Danmarks Evalueringsinstitut og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole for Nordisk Ministerråd (2009): Komparativt studium af de nordiske læreruddannelser. København: Nordisk Ministerråd.

Eriksen, F.H. (2009): Lærerfaglighed – en analyse af danske læreruddannelsesreformer fra 1954-2006. I Gjallerhorn nr. 8

Forsknings- og Innovationsstyrelsen (2007): Professionsuddannelserne - baggrundsrapport vedrørende et strategisk forskningsprogram om professionshøjskolernes arbejdsfelt. København: Forsknings- og innovationsstyrelsen.

Godiksen, J. (2010): Erfaringer med 0,2-samarbejdet som platform. I Staugaard, H.J. m.fl., Ekspert i undervisning, København: Unge Pædagoger

Kampmann, T. (1991): Kun spiren frisk og grøn – læreruddannelsen 1945-1991. Odense: Odense Universitetsforlag.

Lange Analyser (2011): Analyse af match mellem lærernes linjefag og vejledende timetal i folkeskolen. København: Undervisningsministeriet.

NIRAS Konsulenterne (2009): Søgning til læreruddannelsen

Danmarks Evalueringsinstitut og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole for Nordisk Ministerråd (2010): Rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser. København: Nordisk Ministerråd.

Rambøll (2011): Evaluering af forsøg med læreruddannelsen. København: Rambøll

Rasch-Christensen, A. (2010): Linjefaget Historie – mellem læghistorie og profession. Århus: VIASystime.

Rasmussen, J. (2006): Læreruddannelsen i Danmark – aktuelle reformer. I Skagen, K. red. Læreruddannelse i Norden. København: Unge Pædagoger.

Rasmussen, J., Bayer, M. & Brodersen, M. (2010): Komparativt studium af indholdet i læreruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore. København: Rejseholdet

Rasmussen, J., Fibæk Laursen, P., Bruun T.H. & Ulvseth H. (2011): Evaluering af didaktiske og pædagogiske elementer i læreruddannelsen. København: Undervisningsministeriet.

Rasmussen, J., Fibæk Laursen, P. & Kruse, S. (2010): Ekspert i undervisning. Rapport over andet år i forsknings- og udviklingsarbejdet vedrørende samspillet mellem teori og praksis i læreruddannelsen (2. delrapport). København: DPU

Regeringen (2005): Verdens bedste folkeskole – vision og strategi. Regeringens debatoplæg til møde i Globaliseringsrådet.

Rådet for Internationalisering af Uddannelserne (2008): Læreruddannelse med internationalt perspektiv, København: Cirius.

Rådet for Mellemlange Videregående Uddannelser (2007): Professionel viden – hvordan kan den anvendes bedre.

Skolens Rejsehold (2010): Fremtidens Folkeskole – én af verdens bedste – anbefalinger og baggrundsrapport

Staugaard, H., J., Jensen, P. & Rasch-Christensen, A. red (2010): Ekspert i undervisning. København: Forlaget Unge Pædagoger

Sjøberg, S. (2005): Naturfag som almindannelse. Århus: Klim

Undervisningsministeriet (2009): Kommentarer til foreløbige tal for linjefagsvalg for første årgang (2007) af studerende på ny læreruddannelse. København: Undervisningsministeriet

Undervisningsministeriet (2010): Lærerstuderendes linjefag 2010. København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2004): Pædagoguddannelsen og læreruddannelsen – Redegørelse til Folketinget. København: Undervisningsministeriet

UNI-C (2010): Analyse af underviserprofilen på læreruddannelsen. København: UNI-C.

UNI-C (2010): Påbegyndte linjefag samt de studerendes adgang til linjefag i læreruddannelsen. København: UNI-C.

LOVFORSLAG, BEKENDTGØRELSER

Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (BEK nr. 408 af 11/05/2009)

Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (BEK nr. 562 af 1. juni 2011).

Lovforslag nr. L 220 af 5. april 2006 med bemærkninger: Forslag til lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen

