

Danish University Colleges

Læreruddannelsens faglige kvalitet

Silleborg, Ellen

Publication date:
2012

Document Version
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Silleborg, E. (2012). *Læreruddannelsens faglige kvalitet*. Danmarks Evalueringsinstitut.
<http://www.eva.dk/eva/projekter/2009/frafald-paa-laereruddannelsen/projektprodukter/frafald-pa-laereruddannelsen.-en-undersogelse-af-arsager-til-frafald>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Læreruddannelsens faglige kvalitet

Læreruddannelsens faglige kvalitet

Læreruddannelsens faglige kvalitet

© 2011 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

Danmarks Evalueringsinstitut sætter komma
efter Dansk Sprognævns anbefalinger

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form
på: www.eva.dk

ISBN (www) 978-87-7958-630-7

Indhold

Forord	7
1 Resume	8
2 Undersøgelsens baggrund og metode	10
2.1 Baggrund	10
2.2 Formål	10
2.3 Undersøgelsens design og metode	11
2.3.1 Besøg på fire professionshøjskoler	12
2.3.2 Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen	12
2.3.3 Spørgeskemaundersøgelse blandt praktiklærere i folkeskolen	12
2.3.4 Indhentning af grundoplysninger	13
2.3.5 Indhentning og vurdering af litteraturoplysninger	13
2.4 Rapportens opbygning	13
2.5 Projektets organisering	14
3 2007-læreruddannelsens faglige kvalitet	15
3.1 Et nationalt billede af den faglige kvalitet	15
3.2 Målsætningen om linjefagene	16
3.3 Målsætningen om uddannelsens treklang	16
3.4 Målsætningen om de professionsrettede indsatsområder	17
3.5 Målsætningen om vidensbasering	18
3.6 Undervisernes vurdering af 2007-læreruddannelsen	19
4 Linjefagene	20
4.1 Linjefagsbindinger	20
4.1.1 Formelle rammer og intentioner	20
4.1.2 Implementering og eksempler	21
4.1.3 Målopfyldelse	25
4.2 Store og mindre linjefag	26
4.2.1 Formelle rammer og intentioner	26
4.2.2 Implementering og eksempler	27
4.2.3 Målopfyldelse	32
4.3 Adgangskravene	33
4.3.1 Formelle rammer og intentioner	33
4.3.2 Implementering og eksempler	34
4.3.3 Målopfyldelse	36
4.4 RKV og supplerings	36
4.4.1 Formelle rammer og intentioner	37
4.4.2 Implementering og eksempler	37
4.4.3 Målopfyldelse	38
4.5 Aldersspecialisering	39
4.5.1 Formelle rammer og intentioner	39
4.5.2 Implementering og eksempler	39
4.5.3 Målopfyldelse	42
4.6 Mødepligt	43

4.6.1	Formelle rammer og intentioner	43
4.6.2	Implementering og eksempler	43
4.6.3	Målopfylde	45
5	Uddannelsens treklang	46
5.1	De pædagogiske fag og KLM	46
5.1.1	Formelle rammer og intentioner	47
5.1.2	Implementering og eksempler	47
5.1.3	Målopfylde	51
5.2	Praktikken	52
5.2.1	Formelle rammer og intentioner	52
5.2.2	Implementering og eksempler	53
5.2.3	Målopfylde	58
5.3	Bedømmelsespraktikker	59
5.3.1	Formelle rammer og intentioner	59
5.3.2	Implementering og eksempler	60
5.3.3	Målopfylde	62
5.4	0,2-elementet	63
5.4.1	Formelle rammer og intentioner	63
5.4.2	Implementering og eksempler	63
5.4.3	Målopfylde	67
5.5	Bachelorprojektet	67
5.5.1	Formelle rammer og intentioner	68
5.5.2	Implementering og eksempler	68
5.5.3	Målopfylde	71
5.6	Progression og sammenhæng	71
5.6.1	Formelle rammer og intentioner	71
5.6.2	Implementering og eksempler	72
5.6.3	Målopfylde	73
6	Professionsrettede indsatsområder	74
6.1	Lærervirksomhed	74
6.1.1	Formelle rammer og intentioner	75
6.1.2	Implementering og eksempler	75
6.1.3	Målopfylde	76
6.2	Klasserumsledelse	77
6.2.1	Formelle rammer og intentioner	77
6.2.2	Implementering og eksempler	78
6.2.3	Målopfylde	79
6.3	Undervisningsdifferentiering	79
6.3.1	Formelle rammer og intentioner	79
6.3.2	Implementering og eksempler	80
6.3.3	Målopfylde	82
6.4	Specialpædagogik	82
6.4.1	Formelle rammer og intentioner	82
6.4.2	Implementering og eksempler	83
6.4.3	Målopfylde	86
6.5	Skole-hjem-samarbejde	86
6.5.1	Formelle rammer og intentioner	87
6.5.2	Implementering og eksempler	87
6.5.3	Målopfylde	89
6.6	Undervisning af tosprogede	89
6.6.1	Formelle rammer og intentioner	89
6.6.2	Implementering og eksempler	90
6.6.3	Målopfylde	92
6.7	Evaluering og dokumentation	93
6.7.1	Formelle rammer og intentioner	93

6.7.2	Implementering og eksempler	93
6.7.3	Målopfyldeelse	95

7 Vidensbasering **96**

7.1 Undervisernes kvalifikationer **96**

7.1.1	Formelle rammer og intentioner	96
7.1.2	Implementering og eksempler	96
7.1.3	Målopfyldeelse	97

7.2 Udviklingsaktiviteter **97**

7.2.1	Formelle rammer og intentioner	98
7.2.2	Implementering og eksempler	98
7.2.3	Målopfyldeelse	99

7.3 Undervisningens vidensbasering **100**

7.3.1	Formelle rammer og intentioner	100
7.3.2	Implementering og eksempler – overordnet set	100
7.3.3	Implementering og eksempler – faget almen didaktik	102
7.3.4	Implementering og eksempler – faget matematik	106
7.3.5	Målopfyldeelse	110

Appendiks

Appendiks A:	EVA's indikatormodel	112
Appendiks B:	Dokumentation og metode	117
Appendiks C:	Praktikkens centrale kundskabs- og færdighedsområder	123
Appendiks D:	Kompetencer og mål med bachelorprojektet	125
Appendiks E:	Tabeller knyttet til litteraturoplysninger	127

Forord

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) ønsker med denne rapport at undersøge den faglige kvalitet af den nuværende læreruddannelse. Undersøgelsen indgår i evalueringsprogrammet for følgegruppen for læreruddannelsen som hører under Undervisningsministeriet.

Rapporten indeholder intentioner med, eksempler på og vurderinger af 22 indsatser i 2007-læreruddannelsen som blev vedtaget ved lov i 2006 og iværksat fra sommeren 2007. De 22 indsatser giver samlet set et omfattende indblik i den faglige kvalitet i læreruddannelsen inden for følgende fire områder: linjefagene, uddannelsens treklang, de professionsrettede indsatsområder og uddannelsens vidensbasering. Undersøgelsen henvender sig derfor til læsere med interesse for læreruddannelsen.

Projektgruppen vil gerne takke følgegruppen for læreruddannelsen og Undervisningsministeriet for at have stillet en interessant opgave og for at have indgået i en god løbende dialog om opgavens udførelse. Desuden vil projektgruppen gerne takke Læreruddannelsens Ledernetværk og de enkelte uddannelsessteder for stor samarbejdsvillighed selvom undersøgelsen blev gennemført inden for et kort tidsrum og indebar indhentning af store mængder information.

Undersøgelsen blev gennemført fra oktober 2010 til juli 2011.

1 Resume

Formålet med undersøgelsen af 2007-læreruddannelsen er at vurdere læreruddannelsens faglige kvalitet med udgangspunkt i en række centrale indsatser i den ordinære fireårige uddannelse til folkeskolelærer som udbydes af de syv professionshøjskoler på i alt 17 uddannelsessteder. EVA har vurderet 22 indsatser som hver især er knyttet til et af følgende fire temaer:

- Linjefagene
- Uddannelsens treklang
- Professionsrettede indsatsområder
- Vidensbasering.

Til grund for undersøgelsen ligger besøg på fire uddannelsessteder, et spørgeskema til samtlige undervisere på læreruddannelsen, et spørgeskema til et repræsentativt udsnit af praktiklærere på danske folkeskoler, grundoplysninger om det enkelte uddannelsessted og litteraturoplysninger om hold på de enkelte uddannelsessteder i forhold til fagene almen didaktik, matematik fællesforløb, matematik – aldersspecialisering mod begynder- og mellemtrin og matematik – aldersspecialisering mod mellem- og sluttrin. I det følgende fremgår undersøgelsens konklusioner om hvert af de fire temaer.

Tema 1 omhandler linjefagene som reformen (2007-læreruddannelsen) har ønsket at styrke. Undersøgelsen peger på at adgangskravene, aldersspecialiseringen (for dansk og matematik) og mødepligten har bidraget til at styrke den faglige kvalitet. Desuden er dansk, matematik og engelsk blevet styrket efter 2007-læreruddannelsens ikrafttræden. Undersøgelsen peger imidlertid også på at konsekvenser af linjefagsbindingerne og strukturer har minimeret intentionerne om en styrket kvalitet i de øvrige linjefag.

Tema 2 omhandler uddannelsens treklang som 2007-læreruddannelsen har ønsket at styrke. Undersøgelsen peger på at samarbejdet mellem linjefagene, de pædagogiske fag og praktikken er en konstant udfordring, men at treklangen samt progression og sammenhæng er blevet styrket gennem praktikken, bedømmelsen af praktikken, 0,2-elementet og bachelorprojektet. De pædagogiske fag som udgør en væsentlig kerne i uddannelsens treklang, synes dog ikke at være styrket i den grad som var intentionen med 2007-læreruddannelsen.

Tema 3 omhandler seks professionsrettede indsatsområder som 2007-læreruddannelsen har haft særligt fokus på. Undersøgelsen peger på at to af disse områder, klasserumsledelse og evaluering og dokumentation, lever op til 2007-læreruddannelsens intentioner og dermed har bidraget til at styrke læreruddannelsens faglige kvalitet. Desuden er der en høj tilstrømning til linjefaget specialpædagogik på 21 %. 7 % vælger linjefaget dansk som andetsprog. De øvrige professionsrettede indsatsområder undervisningsdifferentiering og skole-hjem-samarbejde synes ikke at være styrket i den grad som var intentionen.

Tema 4 omhandler læreruddannelsens vidensbasering. Næsten alle undervisere har kompetencer svarende til kandidatniveau, og derudover har halvdelen professionsmæssige kompetencer. Underviserne vurderer selv at de anvender forsknings-, forsøgs- og udviklingsbaserede tekster i undervisningen. Dog er ressourcerne til udviklingsaktiviteter af varierende omfang på de forskellige uddannelsessteder.

Det har været en organisatorisk udfordring at implementere 2007-læreruddannelsen på uddannelsesstederne. På trods af dette er uddannelsesstederne samlet set nået langt i forhold til at op-

fylde store dele af 2007-læreruddannelsens intentioner. Imidlertid står læreruddannelsen stadig med to akutte udfordringer i form af linjefagsbindingerne og linjefagsdækningen.

2 Undersøgelsens baggrund og metode

2.1 Baggrund

En ny læreruddannelse

I 2006 vedtog en bred forligskreds i Folketinget en ny ordinær læreruddannelse som skulle afløse læreruddannelsen fra 1998. Denne læreruddannelse trådte i kraft i sommeren 2007. Nu fire år efter, i sommeren 2011, er de første studerende dimitteret fra 2007-læreruddannelsen. Formålet med lovforslaget var at sikre en læreruddannelse som opfyldte nuværende og kommende krav til lærerprofessionen, og et af hovedformålene var at styrke fagligheden og de pædagogiske fag og gøre praktikken til omdrejningspunktet. Færre linjefag, en ændring af de pædagogiske fagområder, et fokus på professionsrettede lærerkompetencer og en større vægt på forsøgs-, udviklings- og forskningsbaseret blev derfor indskrevet i loven og bekendtgørelsen om læreruddannelsen.

2007-læreruddannelsen

Rammerne for den nuværende læreruddannelse udgøres af:

- Lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (LOV nr. 579 af 9.6.2006)
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (BEK nr. 562 af 1.6.2011).

Sidstnævnte bekendtgørelse erstattede bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen fra maj 2009 (BEK nr. 408 af 11.5.2009) som igen erstattede bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen fra marts 2007 (BEK nr. 219 af 12.3.2007).

Følgegruppen

I bemærkningerne til loven om 2007-læreruddannelsen indskrev forligspartnerne at den nye uddannelse skulle følges tæt af en følgegruppe. Denne undersøgelse er et element i evalueringsprogrammet for følgegruppen for læreruddannelsen. Følgegruppen blev nedsat i 2007 og består af syv medlemmer. I følgegruppens kommissorium står der bl.a. at gruppen skal følge og vurdere effekten af:

- Faglig styrkelse af læreruddannelsen ved færre og større linjefag
- Samspil mellem linjefag og pædagogiske fagområder og justering af fagenes indhold i forhold til fire prioriterede områder: klasserumsledelse, skole-hjem-samarbejde, specialpædagogik og undervisning af tosprogede
- Praktikkens progression, samspil med de øvrige fag og ændrede bedømmelse
- Bedre gennemførelse af studiet ved bl.a. deltages- og mødepligt.

2.2 Formål

EVA håber at rapporten kan give følgegruppen for læreruddannelsen et værdifuldt grundlag for at vurdere om lovens målsætninger om at styrke læreruddannelsens faglige kvalitet inden for fire temaer er blevet opfyldt. De fire temaer er:

- Linjefagene
- Uddannelsens treklang
- Professionsrettede indsatsområder
- Vidensbaseret.

For at give et nuanceret billede af disse fire temaer er der formuleret en række indsatser inden for hvert tema.

22 indsatser

Tabel 1 viser hvordan de i alt 22 udvalgte indsatser er placeret inden for de fire temaer.

Tabel 1
De 22 indsatser placeret inden for undersøgelsens fire temaer

Tema	Indsats
Linjefagene	Linjefagsbindinger
	Store og mindre linjefag
	Adgangskravene
	RKV og supplerig
	Aldersspecialisering
	Mødepligt
Uddannelsens treklang	De pædagogiske fag og KLM
	Praktikken
	Bedømmelsespraktikker
	0,2-elementet
	Bachelorprojektet
Professionsrettede indsatsområder	Progression og sammenhæng
	Lærervirksomhed
	Klasserumsledelse
	Undervisningsdifferentiering
	Specialpædagogik
	Skole-hjem-samarbejde
	Undervisning af tosprogede
Vidensbaserig	Evaluerig og dokumentation
	Undervisernes kvalifikationer
	Udviklingsaktiviteter
	Undervisningens vidensbaserig

Kilde: EVA's indikatormodel, 2010.

Valget af ovenstående 22 indsatser baserer sig bl.a. på en indikatormodel udarbejdet af EVA i samarbejde med følgegruppen for læreruddannelsen i 2009. Indikatormodellen udgør rapportens appendiks A og kan desuden findes på www.eva.dk. Bemærk dog at der ikke er fuld overensstemmelse mellem indikatormodellen og undersøgelsens design. Bl.a. er undersøgelsen udvidet til at omfatte et fjerde tema i form af vidensbaserig.

2.3 Undersøgelsens design og metode

Undersøgelsens dokumentation og anvendte metoder er nærmere beskrevet i appendiks B. EVA har ønsket at få et nationalt dækkende og beskrivende billede af 2007-læreruddannelsens implementering og virkning. Selve undersøgelsesdesignet er baseret på metodisk triangulering, hvorfor der er inddraget flere forskellige undersøgelselementer for hver indsats. Studiet baserer sig på fem delundersøgelser som består af:

- Besøg på fire professionshøjskoler
- Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen
- Spørgeskemaundersøgelse blandt prakticlærere i folkeskolen
- Indhentning af grundoplysninger
- Indhentning og kategorisering af litteraturoplysninger om fagene almen didaktik og matematik.

Datagrundlaget er omfattende og giver mulighed for at foretage yderligere analyser som det dog ikke har været muligt at udfolde inden for rammerne af denne undersøgelse.

2.3.1 Besøg på fire professionshøjskoler

I december 2010 gennemførte EVA en række fokusgruppeinterview på fire udvalgte professionshøjskoler der udbyder læreruddannelsen, og hvor uddannelsen har forskellig størrelse og forskellig beliggenhed. Det blev uddannelsesstederne Frederiksberg med ca. 1.200 studerende, Odense med ca. 1.000 studerende, Skive med ca. 350 studerende og Vordingborg med ca. 450 studerende.

På hvert uddannelsessted indgik EVA aftale om at gennemføre interview efter følgende skabelon:

- Et interview a 1½ time med stedets uddannelsesleder
- Et fokusgruppeinterview a 1½ time med ca. seks linjefagsundervisere
- Et fokusgruppeinterview a 1½ time med ca. seks fællesfagsundervisere
- Et fokusgruppeinterview a 1½ time med ca. otte studerende på den nye studieordning
- Et minifokusgruppeinterview a 1½ time med to til fire praktikkoordinatorer.

Besøgene havde et dobbelt formål: dels at bidrage med data til belysning af de fire temaer og dels at kvalificere de efterfølgende spørgeskemaundersøgelser. I interviewene med uddannelseslederne var det centralt at få belyst strategierne, prioriteringerne og udfordringerne, fx i forhold til den lokale studieordnings tilrettelæggelse og gennemførelse. I fokusgruppeinterviewene med underviserne var det centralt at finde frem til holdninger, vurderinger og eksempler på hvordan de havde implementeret og prioriteret de nye indsatser. I fokusgruppeinterviewene med de studerende var det væsentligt at få at vide hvordan de studerende oplevede indsatserne. Da praktikken i 2007-læreruddannelsen har fået en central plads for at sikre uddannelsens professionsrettedhed og progression, blev det prioriteret at tale med uddannelsesstedernes praktikkoordinatorer i selvstændige minifokusgruppeinterview.

Alle fokusgruppeinterview blev gennemført med afsæt i semistrukturerede interviewguider der dels sikrede at de centrale temaer blev berørt, dels gav respondenterne mulighed for at give deres egne beskrivelser af den faglige kvalitet i den nye ordning. Interviewguiden blev udarbejdet med henblik på at belyse de 22 indsatser der fremgik af tabel 1.

2.3.2 Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen

Underviserne på læreruddannelsen er centrale aktører i udviklingen af 2007-læreruddannelsen. Målet med spørgeskemaundersøgelsen blandt undervisere på læreruddannelsen var at give et billede dels af omstillingens omfang, udmøntning og betydning, dels af variationer mellem faggrupper. Spørgeskemaet blev udarbejdet på baggrund af fokusgruppeinterviewene og med henblik på at afdække de forhold ved indsatserne som underviserne har været involveret i.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt undervisere på læreruddannelsen havde fokus på at afdække følgende:

- De store og mindre linjefag (obligatoriske og ikkeobligatoriske)
- Aldersspecialisering
- Progression og sammenhæng
- Bachelorprojektet
- Praktikken
- 0,2-elementet
- Evaluering og dokumentation.

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført som en totalundersøgelse blandt samtlige undervisere på læreruddannelsen. Hvert uddannelsessted sendte undervisernes e-mail-adresser til EVA, og EVA udsendte dernæst spørgeskemaet elektronisk til underviserne.

2.3.3 Spørgeskemaundersøgelse blandt praktiklærere i folkeskolen

Praktikken har en central plads i 2007-læreruddannelsen, fx er hver enkelt praktikperiode nu en bedømmelsespraktik. Spørgeskemaundersøgelsen blandt praktiklærere i folkeskolen havde til formål at indsamle viden om dels de studerendes professionsrettede kompetencer, dels styrkelsen af praktikken efter at 2007-læreruddannelsen trådte i kraft. Under udarbejdelsen af spørgeskemaet gjorde EVA brug af de informationer som projektgruppen fik fra praktikkoordinatorerne.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt praktiklærere i folkeskolen havde fokus på at afdække følgende:

- Praktikken
- Klasserumsledelse
- Undervisningsdifferentiering
- Skole-hjem-samarbejde
- Undervisning af tosprogede
- Evaluering og dokumentation
- Specialpædagogik.

Spørgeskemaet blev udsendt til et repræsentativt udsnit af praktiklærere i folkeskolen. Specialskoler, efterskoler og privatskoler blev sorteret fra. Begrundelsen for denne frasortering er at disse skoler ofte kun modtager et lavt antal studerende i praktik. Praktiklærerne på disse skoler ville derfor kun kunne basere deres vurderinger på erfaringerne fra få studerende tilknyttet særlige praktikophold. EVA indsamlede kontaktoplysninger ved at bede hvert uddannelsessted om navne på praktikskolerne, og dernæst sendte EVA e-mails til et repræsentativt udsnit af landets skoleledere og bad dem oplyse e-mail-adresser på de praktiklærere på folkeskolen som havde haft studerende fra 2007-læreruddannelsen inden for det seneste år, og evt. oplyse om disse folkeskolelærere havde gennemført en praktikvejlederuddannelse. På baggrund af disse oplysninger foretog EVA en tilfældig stikprøve blandt praktiklærerne som alle fik tilsendt spørgeskemaet.

2.3.4 Indhentning af grundoplysninger

EVA indhentede relevante grundoplysninger fra samtlige af læreruddannelsens uddannelsessteder. Grundoplysningerne udgjorde fakta om udvalgte indsatser, fx fordelingen af bachelorprojektet på linjefag, andelen af studerende involveret i udviklingsarbejder og andelen af undervisernes eksterne udviklingssamarbejder.

EVA udarbejdede et indberetningskema til uddannelsesstederne for at sikre ensartetheden i de indberettede grundoplysninger. For at lette arbejdet for uddannelsesstederne indhentede EVA primært grundoplysninger der fremgår af professionshøjskolernes ressourceregnskaber og udviklingskontrakter med Undervisningsministeriet.

Forud for udsendelsen af indberetningskemaet testede EVA skemaet med henblik på at afdække evt. uklarheder og derved højne validiteten i indberetningerne. Pilottesten fandt sted på læreruddannelsen på University College Nordjylland i Aalborg.

2.3.5 Indhentning og vurdering af litteraturoplysninger

EVA bad samtlige uddannelsessteder om at indsamle og sende repræsentative litteraturoplysninger om to fag efter følgegruppens ønske. Fagene var almen didaktik og matematik. EVA modtog tre til fire skemaer fra 16 uddannelsessteder der dækkede fagene almen didaktik, matematik fællesforløb, matematik – aldersspecialisering mod begynder- og mellemtrin og matematik – aldersspecialisering mod mellem- og sluttrin, i alt 69 skemaer. EVA var inspireret af Jens Rasmussens, Martin Bayers og Marianne Brodersens undersøgelsesdesign i rapporten *Komparativt studium af indholdet i læreruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore* (DPU, 2010) som også behandler fagene matematik og almen didaktik. På den baggrund og gennem dialog med eksperter fra Seminariernes Matematiklærerforening (SeMat) og Læreruddannelsens Pædagogiske Fag (LUPF) udarbejdede EVA et skema til indberetning af litteraturoplysninger.

Litteraturoplysningerne blev efterspurgt i samme forbindelse som grundoplysningerne.

2.4 Rapportens opbygning

Rapporten indeholder seks kapitler ud over forord og dette indledende kapitel. Hertil kommer fem appendikser til sidst i rapporten.

Kapitel 3 præsenterer en samlet vurdering af læreruddannelsens faglige kvalitet.

Kapitel 4 præsenterer resultater knyttet til temaet linjefagene.

Kapitel 5 præsenterer resultater knyttet til temaet uddannelsens treklang.

Kapitel 6 præsenterer resultater knyttet til temaet professionsrettede indsatsområder.

Kapitel 7 præsenterer resultater knyttet til temaet vidensbasering.

Kapitlerne 4-7 indeholder tekstbokse der refererer til bekendtgørelsen og bemærkningerne til lovforslaget om 2007-læreruddannelsen. Tekstboksene er en service til de læsere der ikke har et nært kendskab til 2007-læreruddannelsens regelgrundlag.

2.5 Projektets organisering

En projektgruppe fra EVA har haft ansvaret for undersøgelsen. Projektgruppens medlemmer er:

- Evalueringskonsulent Ellen Silleborg (projektleder)
- Metodekonsulent Thomas Hem Pedersen
- Evalueringsmedarbejderne Ditte Strandbygaard Jessen og Ida Berg Meyer
- Metodemedarbejderne Martin Nielsen og Jacob Graulund Petersen.

3 2007-læreruddannelsens faglige kvalitet

Dette kapitel præsenterer en samlet vurdering af 2007-læreruddannelsens faglige kvalitet. Det samlede billede beskrives i første afsnit. Derefter følger fire kapitler – et for hvert af de fire temaer og dertilhørende indsatser. Afslutningsvis præsenteres undervisernes konkrete vurderinger af 2007-læreruddannelsen.

3.1 Et nationalt billede af den faglige kvalitet

Linjefagsbindingerne har været så vanskelige for uddannelsesstederne at implementere at andre intentioner med 2007-læreruddannelsen let overses i uddannelsesstedernes egen fremstilling af erfaringer med 2007-læreruddannelsen. Men der er indsatser som det er lykkedes læreruddannelsen at få til at fungere – og som læreruddannelsen ifølge ledere og undervisere arbejder på at styrke yderligere.

Det gælder fx uddannelsesstedernes arbejde med at organisere praktikken. Der har i den forbindelse været fokus på praktikkens sammenhæng og progression og på de løbende bedømmelsespraktikker. Ifølge undersøgelsen har indførelsen af 0,2-elementet desuden styrket praktikken.

Desuden peger undersøgelsen på at 0,2-elementet og en velorganiseret praktik har styrket treklangen mellem linjefagene, de pædagogiske fag og praktikken. Det står samtidig klart at intentionerne om at skabe en treklang er en bestandig udfordring for læreruddannelsen, bl.a. fordi det tværfaglige samarbejde koster ressourcer. Det er dog en udfordring som der ifølge uddannelsesledere og undervisere er fokus på, og som tages alvorligt. De studerendes praktikforberedelse, inddragelse af de studerendes praktikprodukter i undervisningen på uddannelsesstederne og en god progression mod bachelorprojektet i uddannelsen er indsatser der i tillæg til 0,2-elementet og en velorganiseret praktik styrker treklangen på læreruddannelsen.

Selvom det ikke er samtlige professionsrettede indsatsområder som står lige stærkt, har et øget fokus på lærervirksomhed gennem de pædagogiske fags fire temaer (skole-hjem-samarbejde, elever med anden etnisk baggrund end dansk, klasserumsledelse og specialpædagogiske problemstillinger) været med til at styrke læreruddannelsens faglige kvalitet. Det gælder ikke mindst indsatsområdet klasserumsledelse samt evaluering og dokumentation hvor de studerende ifølge praktiklærerne i folkeskolen har stærke kompetencer. En styrkelse af de professionsrettede indsatsområder er desuden sikret gennem linjefagene specialpædagogik og dansk som andetsprog selvom disse to fag samtidig mindsker linjefagsdækningen i folkeskolens undervisningsfag yderligere, da disse to linjefag ikke er undervisningsfag i folkeskolen.

De højere adgangskrav og aldersspecialiseringen ser også ud til at have styrket læreruddannelsens faglige kvalitet selvom forsøgsordningen med engelsk som obligatorisk linjefag omvendt har været med til at sænke adgangskravene. Men intentionerne om at styre de studerendes valg så linjefagsdækningen matcher behovet i folkeskolen, har desværre haft utilsigtede konsekvenser: Samlæsning, bekymrende lav søgning til visse linjefag og dermed reducerede linjefagsmiljøer hører dermed også med til vurderingen af 2007-læreruddannelsens faglige kvalitet.

3.2 Målsætningen om linjefagene

En af intentionerne med 2007-læreruddannelsen var at styrke linjefagene gennem forskellige indsatser. EVA har undersøgt seks indsatser inden for dette tema.

Nedenstående er et kortfattet resume af vurderingen af disse seks indsatser, og dernæst følger en samlet vurdering af målsætningens opfyldelse.

- *Linjefagsbindinger*: Målopfyldelsen er en udfordring. Undersøgelsen peger på at intentionerne om at styrke dækningen af folkeskolens fag stadig er svær at gennemføre, og at bindingerne desuden har haft alvorlige afledte konsekvenser.
- *Store og mindre linjefag*: Målopfyldelsen er begrænset. Undersøgelsen peger på at kun fagene dansk, matematik og engelsk ser ud til at være styrket.
- *Skærpede adgangskrav*: Målopfyldelsen er generelt lykkedes, da undersøgelsen peger på at niveauet i undervisningen tilsyneladende er højnet.
- *Realkompetencevurdering (RKV) og supplerings*: Undersøgelsen peger på at RKV og supplerings sikrer adgang til linjefagene for studerende med tilsvarende kvalifikationer, og at RKV ikke udvander de skærpede adgangskrav. Samtidigt ser det ud til at adgangskravene til visse linjefag evt. bør revurderes.
- *Aldersspecialiseringen*: Målopfyldelsen er generelt lykkedes for de fag som er omfattet af dette (dansk og matematik). Undersøgelsen peger på at det faglige indhold i disse to fag er blevet mere fokuseret.
- *Mødepligten*: Målopfyldelsen er lykkedes. Undersøgelsen afslører at denne praksis er blevet skærpet, og at det synes at bidrage til mere effektive studievejane.

Selvom undersøgelsen viser at mange af indsatserne knyttet til målsætningen om at styrke linjefagene har givet positive resultater, er den samlede målsætning om at styrke linjefagene alligevel ikke nået. Forklaringen er at det har vist sig at være meget mere vanskeligt end forventet at virkeliggøre strukturerne i bekendtgørelsen og at forudsige og styre de studerendes linjefagsvalg gennem bindinger. Derfor er det ifølge undersøgelsen hovedsagelig linjefagene matematik, dansk og engelsk der er blevet styrket efter 2007-læreruddannelsens ikrafttræden. Linjefagene matematik og dansk er endog blevet yderligere styrket på baggrund af aldersspecialiseringen.

Intentionen med 2007-læreruddannelsen var bl.a. at styrke de naturfaglige linjefag i læreruddannelsen, men søgningen til de mindre naturfaglige linjefag synes ifølge undersøgelsen at være vanskelig at øge. Desuden er der lav søgning til de mindre sprogfag (linjefagene fransk og tysk) og nogle af de praktisk-musiske linjefag (fx hjemkundskab og materiel design). Grundoplysninger fra uddannelsesstederne tyder i øvrigt på at adgangskravene til de praktisk-musiske linjefag evt. bør revurderes.

Mange studerende dimitterer fra læreruddannelsen med kompetencer i to linjefag. På uddannelsesstederne diskuteres det om to linjefag i uddannelsen er hensigtsmæssigt i forhold til at dække folkeskolens fag. Linjefagskombinationer der tidligere var almindelige, fx dansk, tysk og engelsk, er i dag svære eller ligefrem umulige for de studerende at have.

Mange undervisere så gerne at deres fag blev strakt ud over flere år så opøvelsen af færdigheder i faget foregik over en længere periode. Dette ønske er desværre svært at imødekomme på grund af bindingerne. Samlæsning i mange linjefag synes også at være en utilsigtet konsekvens af linjefagsbindingerne i 2007-læreruddannelsen.

3.3 Målsætningen om uddannelsens treklang

En anden intention med 2007-læreruddannelsen var at styrke uddannelsens treklang gennem forskellige indsatser. EVA har undersøgt seks indsatser inden for dette tema.

Nedenstående er et kortfattet resume af vurderingen af disse seks indsætter, og dernæst følger en samlet vurdering af målsætningens opfyldelse.

- *De pædagogiske fag og KLM:* Målopfyldelsen er begrænset. Intentionen var at styrke de pædagogiske fag og KLM, men undersøgelsen peger på at det har været vanskelig at opnå.
- *Praktikken:* Målopfyldelsen er generelt lykkedes. Undersøgelsen peger på at der er sket en styrkelse af praktikken ved hjælp af 0,2-elementet og et målrettet arbejde med praktikkens centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF'er).
- *Bedømmelsespraktikkerne:* Målopfyldelsen er lykkedes. Undersøgelsen afslører at forberedelsen, gennemførelsen og efterbehandlingen af praktikkerne er blevet styrket.
- *0,2-elementet:* Målopfyldelsen er generelt lykkedes, men varierer uddannelsesstederne imellem. Undersøgelsen viser at indsatsen fx har medført et bedre samarbejde mellem praktikken, linjefagene og de pædagogiske fag. 0,2-elementet synes dog at være implementeret forskelligt på uddannelsesstederne.
- *Bachelorprojektet:* Målopfyldelsen er generelt lykkedes. Undersøgelsen peger på at uddannelsesstederne bestræber sig på at inddrage de studerendes erfaringer fra praksis og tilrettelægge en god progression frem mod bachelorprojektet.
- *Progression og sammenhæng:* Målopfyldelsen er stadig en udfordring. Undersøgelsen peger på at praktikken, 0,2-elementet og bachelorprojektet sikrer en vis progression og sammenhæng, men at linjefagsbindingerne ifølge underviserne gør denne indsats til en udfordring.

Målsætningen om at styrke treklangen er nået selvom undersøgelsen samtidig viser at der fortsat er udfordringer på uddannelsesstederne. Uddannelsesstederne og underviserne påpeger at treklangen er blevet styrket gennem undervisningen, praktikkens tilrettelæggelse, de løbende bedømmelsespraktikker, de udførlige CKF'er og mål i faget praktik og 0,2-elementet. Undersøgelsen peger samtidig på at en yderligere styrkelse af praktikken – og dermed yderligere styrkelse af uddannelsens treklang – sandsynligvis vil være mulig hvis praktiklærernes kompetencer bliver styrket.

Undersøgelsen peger på at fællesfagsunderviserne i de pædagogiske fag og KLM på trods af 0,2-elementet og en generel tilfredshed med de pædagogiske fag og KLM's omfang er bekymrede for antallet af undervisningstimer i fagene. Kun 33 % af fællesfagsunderviserne i de pædagogiske fag og KLM vurderer at fagenes mål og CKF'er matcher årsnormen. Fællesfagsunderviserne i disse fag har ambitioner på fagets og de studerendes vegne som de finder svære at indfri. Til sammenligning vurderer 80 % af linjefagsunderviserne i engelsk, dansk og matematik at deres fags mål og CKF'er matcher årsnormen.

3.4 Målsætningen om de professionsrettede indsætsområder

En tredje intention med 2007-læreruddannelsen var at styrke specifikke professionsrettede indsætsområder. EVA har undersøgt syv indsætter inden for temaet.

Nedenstående er et kortfattet resume af vurderingen af disse syv indsætter, og dernæst følger en samlet vurdering af målsætningens opfyldelse.

- *Lærervirksomhed:* Målopfyldelsen er generelt lykkedes. Undersøgelsen peger på at det skyldes uddannelsesstedernes tilrettelæggelse.
- *Klasserumsledelse:* Målopfyldelsen er lykkedes. Undersøgelsen viser at de studerende opnår denne kompetence.
- *Undervisningsdifferentiering:* Målopfyldelsen er stadig en udfordring. Undersøgelsen viser at de studerende tilsyneladende kun i begrænset omfang opnår denne kompetence.

- *Specialpædagogik*: Målopfyldelsen varierer. Undersøgelsen viser at det afhænger af om den studerende har valgt det pågældende linjefag.
- *Skole-hjem-samarbejde*: Målopfyldelsen er stadig en udfordring. Undersøgelsen afslører at kun få studerende tilsyneladende opnår denne kompetence.
- *Undervisning af tosprogede*: Målopfyldelsen varierer. Undersøgelsen peger på at det afhænger af om den studerende har valgt det pågældende linjefag.
- *Evaluering og dokumentation*: Målopfyldelsen er lykkedes. Undersøgelsen viser at de studerende opnår denne kompetence.

Undersøgelsen viser at målsætningen om at styrke professionsrettetheden overordnet set er nået selvom de enkelte indsatsområder er implementeret med varierende succes. Ifølge respondenterne er 2007-læreruddannelsen i højere grad orienteret mod professionsrettede indsatsområder. Ikke mindst linjefagenes og fællesfagenes mål og CKF'er har styrket denne bevægelse.

Der er som sagt forskel på i hvor høj grad de forskellige professionsrettede indsatsområder er succesfuldt implementeret. De studerende har ifølge undersøgelsen stærke kompetencer inden for evaluering og dokumentation og klasserumsledelse, da hhv. 82 % og 68 % af de adspurgte praktiklærere vurderer at de studerende i høj grad eller i nogen grad har kompetencer inden for disse to områder. De studerende har begrænsede kompetencer inden for undervisningsdifferentiering, specialpædagogiske opgaver, skole-hjem-samarbejde og undervisning af tosprogede. Her vurderer praktiklærerne at 54 % at de studerende i høj eller i nogen grad har kompetencer inden for undervisningsdifferentiering. Den tilsvarende andel for special-pædagogiske opgaver er 28 %, inden for skole-hjem-samarbejde er andelen 25 % og inden for undervisning af tosprogede 16 %.

21 % af de studerende har valgt linjefaget specialpædagogik, og 7 % har valgt linjefaget dansk som andetsprog. Gruppen af studerende der har valgt et af linjefagene, har sandsynligvis stærke kompetencer inden for dette indsatsområde.

3.5 Målsætningen om vidensbasering

En fjerde intention med 2007-læreruddannelsen var at styrke inddragelsen af forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejder der er relevante for lærerprofessionen, i undervisningen. EVA har undersøgt tre indsatser inden for temaet vidensbasering.

Nedenstående er et kortfattet resume af vurderingen af disse tre indsatser, og dernæst følger en samlet vurdering af målsætningens opfyldelse.

- *Undervisernes kvalifikationer*: Målopfyldelsen er generelt lykkedes, da underviserne er velkvalificerede.
- *Udviklingsaktiviteter*: Målopfyldelsen er generelt lykkedes, men varierer uddannelsesstederne imellem. Undersøgelsen viser at en stor del af underviserne deltager i udviklingsaktiviteter, og at hovedparten af uddannelsesstederne afsætter ressourcer til disse aktiviteter.
- *Undervisningens vidensbasering*: Målopfyldelsen er generelt lykkedes. Undersøgelsen peger på at underviserne ifølge deres egen vurdering anvender forsknings-, forsøgs- eller udviklingsbaserede tekster. Undervisningens vidensbasering synes dog at afhænge af den enkelte underviser på uddannelsen selvom flere af de anvendte titler i undervisningen går igen på uddannelsesstederne.

Målsætningen om at styrke en vidensbaseret læreruddannelse der inddrager forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejder, synes at afhænge af uddannelsessted og underviser. Overordnet viser undersøgelsen dog at undervisernes kvalifikationer opfylder kravene: 50 % af underviserne har en

lærereksamen, 91 % har en eller flere kandidatgrader, og 7 % har desuden en forskeruddannelse.

Ressourcerne til udviklingsaktiviteter varierer imellem de forskellige uddannelsessteder, og vidensbaseringen i de enkelte fag afhænger af den enkelte underviser og er dermed individualiseret.

I fællesfaget almen didaktik og linjefaget matematik viser undersøgelsen at store dele af den anvendte litteratur ifølge underviserne er forsknings-, forsøgs- eller udviklingsbaserede tekster. Det fremgår desuden at titlerne er dansksprogede, eksterne og nyudgivne, og at der er store variationer i forhold til antallet af titler og litteraturens samlede omfang. Visse titler går igen fra uddannelsessted til uddannelsessted.

3.6 Undervisernes vurdering af 2007-læreruddannelsen

Når underviserne bliver bedt om at vurdere den nuværende læreruddannelse i forhold til 1998-læreruddannelsen, mener 35 % at 2007-læreruddannelsen er meget bedre eller noget bedre. 12 % vurderer at de to uddannelser er lige gode. 44 % mener at den gamle uddannelse var noget bedre eller meget bedre. Tabel 2 viser resultatet af denne vurdering.

Tabel 2
Hvis du sammenligner med 1998-læreruddannelsen, vurderer du så at 2007-læreruddannelsen er bedre eller dårligere til at uddanne studerende til jobbet som folkeskolelærer? (n = 462)

	Andel
2007-læreruddannelsen er meget bedre	6 %
2007-læreruddannelsen er noget bedre	29 %
De to uddannelser er lige gode	12 %
Den gamle uddannelse var noget bedre	29 %
Den gamle uddannelse var meget bedre	15 %
Ved ikke	9 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Med andre ord er der mange undervisere som savner den forrige læreruddannelse, men dog også en stor del der er tilfredse med den nuværende. EVA bad desuden underviserne om at vurdere hvilket af følgende fem indsatsområder der er vigtigst i 2007-læreruddannelsen. Dette fremgår af tabel 3.

Tabel 3
Hvis du skulle forbedre 2007-læreruddannelsen, hvilket af disse fem indsatsområder ville da være vigtigst for dig? (n = 551)

	Andel
Linjefagsstrukturer og -bindinger	27 %
Treklangen	27 %
Linjefagernes omfang og indhold	24 %
Fællesfagernes omfang og indhold	18 %
Praktikken	3 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Tabellen viser at linjefagsstrukturerne og -bindingerne, treklangen og linje- og fællesfagernes omfang og indhold er områder der optager underviserne. Praktikken anses ikke for at være et centralt indsatsområde, måske fordi den allerede har fået et markant løft.

4 Linjefagene

En af intentionerne med 2007-læreruddannelsen var at styrke fagligheden ved at øge omfanget af alle linjefag og ved at reducere antallet af linjefag i uddannelsen.

Dette kapitel viser at adgangskravene, aldersspecialiseringen (for dansk og matematik) og mødepligten har bidraget positivt til at styrke den faglige kvalitet. Desuden er linjefagene dansk, matematik og engelsk blevet styrket efter 2007-læreruddannelsens ikrafttræden. Undersøgelsen peger imidlertid også på at konsekvenser afledt af linjefagsbindinger og -strukturer har minimeret intentionerne om styrket kvalitet i de øvrige linjefag.

De følgende seks afsnit i dette kapitel omhandler styrkelsen af linjefagene gennem seks indsatser: linjefagsbindinger, store og mindre linjefag, adgangskrav, RKV og supplerende, aldersspecialisering og mødepligt.

Data i kapitlet stammer fra spørgeskemaundersøgelsen blandt undervisere på læreruddannelsen, interview med uddannelsesledere og fokusgruppeinterviewene med undervisere, praktikkoordinatorer og studerende på fire uddannelsessteder, en nærlæsning af uddannelsesstedernes studieordninger og grundoplysningerne fra uddannelsesstederne.

4.1 Linjefagsbindinger

Intentionen med linjefagsbindingerne var hovedsagelig at styre de studerendes valg af linjefag så de matcher folkeskolens behov.

Det første underafsnit belyser formelle rammer og intentioner i forbindelse med bindingerne i linjefagene. Det næste underafsnit belyser hovedsagelig effekter afledt af linjefagenes bindinger. Det sidste underafsnit belyser målopfølgelsen.

4.1.1 Formelle rammer og intentioner

Hvad siger bekendtgørelsen om linjefagsbindingerne?

Rækkefølgen af de obligatoriske store linjefag beskrives i bekendtgørelsen, kapitel 3:

§ 33. Den studerende skal i forbindelse med optagelse på uddannelsen eller på første årgang vælge sit første linjefag blandt fagene dansk (aldersspecialiseret), fysik/kemi, matematik (aldersspecialiseret) og natur/teknik. De i 1. pkt. nævnte fag indledes hver med et fællesforløb på 36 ECTS-point, jf. stk. 2 og 3. Uddannelsesinstitutionen tilrettelægger uddannelsen således, at fællesforløbet i den studerendes første linjefag kan gennemføres i løbet af uddannelsens første 2 semestre, jf. § 44, 1. pkt.

§ 35. Uddannelsesinstitutionen skal i umiddelbar forlængelse af et oprettet fællesforløb udbyde de tilhørende specialiseringsforløb, som indgår i institutionens samlede linjefagsudbud, jf. § 29, stk. 1, 1. pkt.

Kilde: BEK nr. 562 af 1.6.2011.

De studerende på læreruddannelserne fra 1966 og 1991 havde et omfattende antal grundfag og derudover to linjefag. Læreruddannelserne fra 1998 og 2007 har brudt med denne tradition. Læreruddannelsen består i dag af fællesfagene:

- Praktik, svarende til 36 ECTS-point
- KLM, svarende til 17 ECTS-point
- De pædagogiske fag i form af almen didaktik, psykologi og pædagogik, svarende til i alt 33 ECTS-point.

Desuden består læreruddannelsen af følgende elementer:

- Linjefag, svarende til i alt 144 ECTS-point
- Bachelorprojekt, svarende til i alt 10 ECTS-point.

Uddannelsen udgør 4 årsværk, svarende til i alt 240 ECTS-point (1 årsværk svarer til 60 ECTS-point).

Linjefagsvalg og -bindinger er blevet ændret markant via forsøgsordninger. Disse er uddybet i afsnit 4.2 og 4.3. Men pga. forsøgsordningerne kan den studerende i dag sammensætte sine linjefag på tre forskellige måder:

- Et stort obligatorisk linjefag (dansk, matematik eller engelsk) og et stort linjefag (dansk, matematik eller engelsk)
- Et stort obligatorisk linjefag (dansk, matematik eller engelsk) og to mindre ikkeobligatoriske linjefag
- To mindre obligatoriske naturfaglige linjefag og to mindre ikkeobligatoriske linjefag (forsøgsordning).

Et stort obligatorisk linjefag består af et fællesforløb og et specialiseringsforløb.

4.1.2 Implementering og eksempler

For at kunne beskrive uddannelsens struktur og bindinger knyttet til linjefagene har vi valgt at inddele dette underafsnit i fem mindre dele. Første del omhandler uddannelsesstedernes løsningsmodeller, mens de næste dele omhandler fagenes varighed, samlæsning, antallet af linjefag og rækkefølgen af fagene.

Løsningsmodeller

Uddannelsesstederne har arbejdet intenst med at implementere 2007-læreruddannelsen. Krav om obligatoriske og ikkeobligatoriske linjefag med specifikke linjefagsrækkefølger og med forskelle i linjefagenes omfang og løbende forandringer (i form af forsøgsordninger) har været en organisatorisk udfordring for uddannelsesstederne, bl.a. i forhold til ansættelse af linjefagsundervisere i linjefag som dansk, matematik og engelsk og afskedigelse af linjefagsundervisere i linjefag som de naturfaglige og de praktisk-musiske.

Linjefagsbindingerne har betydet at strukturen ser ud på følgende måde når den studerende vælger to linjefag a 72 ECTS-point:

Tabel 4
Linjefagenes placering ved to store linjefag

	1. studieår	2. studieår	3. studieår	4. studieår
Første store obligatoriske linjefag, i alt 72 ECTS-point	36 ECTS-point	36 ECTS-point		
Andet store linjefag, i alt 72 ECTS-point			36 ECTS-point	36 ECTS-point

Kilde: Uddannelsesstedernes studieordninger.

Den mest udbredte model ved tre linjefag ser ud på følgende måde:

Tabel 5
Linjefagenes placering ved tre linjefag (model nr. 1)

	1. studieår	2. studieår	3. studieår	4. studieår
Første store obligatoriske linjefag, i alt 72 ECTS-point	36 ECTS-point	36 ECTS-point		
Andet mindre ikkeobligatoriske linjefag, i alt 36 ECTS-point			36 ECTS-point	
Tredje mindre ikkeobligatoriske linjefag, i alt 36 ECTS-point				36 ECTS-point

Kilde: Uddannelsesstedernes studieordninger.

Denne model er ikke god på de mindre uddannelsessteder fordi linjefagsunderviserne kun vil komme til at undervise i deres fag hvert andet studieår på grund af samlæsning. Ulempen er også at de mindre linjefag blot strækker sig over et år.

Få uddannelsessteder har valgt at strække andet og tredje linjefag over mere end et studieår, fx på følgende måde:

Tabel 6
Linjefagenes placering ved tre linjefag (model nr. 2)

	1. studieår	2. studieår	3. studieår	4. studieår
Første store obligatoriske linjefag, i alt 72 ECTS-point	36 ECTS-point	36 ECTS-point		
Andet mindre ikkeobligatoriske linjefag, i alt 36 ECTS-point		12 ECTS-point	24 ECTS-point	
Tredje mindre ikkeobligatoriske linjefag, i alt 36 ECTS-point			12 ECTS-point	24 ECTS-point

Kilde: Uddannelsesstedernes studieordninger.

Fordelen ved alle tre måder at strukturere uddannelsen på er at de er overskuelige, og at det er muligt at samlæse forskellige årgange. Det er med denne model også lykkedes for få uddannelsessteder at give studerende på 3. og 4. studieår praktik på et andet tidspunkt end studerende på 1. og 2. studieår. Det betyder at uddannelsesstederne kan anvende de samme praktikskoler mere end én gang pr. studieår.

Tabel 7 viser at kun 19 % af underviserne vurderer at linjefagsbindingerne har positiv betydning eller overvejende positiv betydning for den faglige kvalitet af 2007-læreruddannelsen.

Tabel 7
Hvilken betydning vurderer du at linjefagsbindingerne, og dermed den studerendes mulighed for linjefagskombinationer, har for den faglige kvalitet af 2007-læreruddannelsen? (n = 571)

	Andel
Positiv betydning	3 %
Overvejende positiv betydning	16 %
Overvejende negativ betydning	32 %
Negativ betydning	27 %
Ved ikke	22 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Tabellen viser desuden at 59 % mener at linjefagsbindingerne har overvejende negativ betydning eller negativ betydning for den faglige kvalitet af læreruddannelsen.

I fokusgruppeinterviewene rettede nogle undervisere og studerende en skarp kritik mod linjefagsbindingerne:

Det er noget rod! Intentionerne så gode ud, men de bindinger har ødelagt det hele!
(Fokusgruppeinterview, linjefagsunderviser)

Der var dog også linjefagsundervisere for hvem det gav god mening at der skelnes mellem store og mindre linjefag. De gav udtryk for at velkvalificeret undervisning i dansk, matematik og engelsk er en af folkeskolens kerneydelser. Desuden var der flere studerende som under fokusgruppeinterviewene udtrykte tilfredshed med at bindingerne styrer dem i bestemt retning. Bindingerne medfører at de tidligt får en aldersprofil og dermed en helt specifik læreridentitet rettet mod en bestemt aldersgruppe.

Fagenes varighed

På baggrund af ovenstående modeller har EVA spurgt underviserne om deres ønsker i forhold til varigheden af det fag de primært underviser i. Besvarelserne fremgår af tabel 8.

Tabel 8

Hvor enig eller uenig er du i følgende: Mit fag burde strække sig over flere semestre for at opnå en bedre faglighed? (n = 571)

	Andel
Enig	51 %
Overvejende enig	21 %
Overvejende uenig	15 %
Uenig	13 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Hele 71 % af underviserne er enige eller overvejende enige i at faget burde strække sig over flere semestre. 28 % er overvejende uenige eller uenige. I et af fokusgruppeinterviewene udtalte en linjefagsunderviser sig på følgende måde:

De studerende har kort tid til at orientere sig i faget og opbygge en identitet som lærer inden for deres fag. Som billedkunstlærer, og det er jeg ikke ene om, der har jeg haft studerende der via adgangskravene er kvalificerede til billedkunst, men som aldrig har været på et kunstmuseum. Og når man så kun har et år til at finde glæde ved skulpturer ... At tilegne sig den kultur som det fag repræsenterer ... Så er det kort tid til at blive en del af det. Man kan godt nå at lære at strikke en hel masse undervisning sammen, men der er måske en side af en selv der ikke når at falde på plads, eller som man ikke når at komme overens med.

(Fokusgruppeinterview, linjefagsunderviser)

En mulig forklaring på at 28 % af underviserne på læreruddannelsen er overvejende uenige eller uenige i at faget burde strække sig over flere semestre, kan være at de vurderer at der er tid til fordybelse på den nuværende læreruddannelse. En underviser udtrykte på fokusgruppeinterviewet følgende holdning:

Jeg mærker faktisk et større fokus fra de studerende – de har det her fag og så et pædagogisk, og så er det dét de kan være optaget af. Tidligere skulle de dele opmærksomheden mellem to fag hvor de så skulle prioritere.

(Fokusgruppeinterview, linjefagsunderviser)

Samlæsning

En anden følgevirkning af bindingerne er som nævnt samlæsning, da det sjældent er muligt for uddannelsesstederne hvert studieår at udbyde samtlige af de mindre ikkeobligatoriske linjefag som studerende har søgt. Flere årgange tager derfor faget sammen, ligesom faget kun udbydes hvert andet studieår. På nogle uddannelsessteder samlæses de studerende som på 3. og 4. år-

gang har deres andet store linjefag, og de studerende på 1. og 2. årgang som har det samme fag som obligatorisk linjefag. Hertil kommer at de mindre naturfaglige linjefag i kraft af forsøgsordningen fungerer som både obligatorisk linjefag og tredje og fjerde linjefag. I et af interviewene begrundede en uddannelsesleder samlæsningen med at der er mangel på ressourcer og med at uddannelsesstedet har et ønske om at udbyde så mange linjefag som muligt.

EVA har spurgt linjefagsunderviserne som har oplevet samlæsning, om deres vurdering af samlæsningens betydning for den faglige kvalitet i det linjefag de primært underviser i. Besvarelsene fremgår af tabel 9.

Tabel 9
Vurderer du at samlæsning har positiv eller negativ betydning for den faglige kvalitet af dit fag? (n = 237)

	Andel
Positiv betydning	9 %
Overvejende positiv betydning	35 %
Overvejende negativ betydning	31 %
Negativ betydning	11 %
Ved ikke	14 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Det fremgår af tabellen at underviserne er delte i spørgsmålet om samlæsningens betydning. 44 % mener at samlæsningen har positiv betydning eller overvejende positiv betydning, mens 42 % mener at samlæsning har overvejende negativ betydning eller negativ betydning. En uddannelsesleder forklarede i et af interviewene hvilken betydning samlæsningen har haft:

De små linjefag bliver presset af at der er færre valg end de tidligere fire valgfag. I de fag bliver vi nødt til at samle de studerende fra flere årgange, og vi har været nødt til at afskedige flere undervisere. Det skaber nogle andre arbejdsvilkår for underviserne. De underviser studerende fra forskellige årgange sammen, og det er ikke længere muligt at have faglige miljøer omkring de små linjefag. Med hensyn til organiseringen bliver de mindste linjefag udbudt hvert andet år og med en kendt plan så de studerende kan få de linjefag de gerne vil have.

(Interview, uddannelsesleder)

I fokusgruppeinterviewene med underviserne kom der også forskellige holdninger til udtryk. Nogle af underviserne påpegede at de forskellige årgange på uddannelsen sagtens kan lære af hinanden, og at der på den måde kan opstå gode og gensidige synergier. Disse undervisere gav dog også udtryk for at de studerende på de ældre årgange som oftest har en fordel, da de har større indsigt i eksempelvis almen didaktik og psykologi, og denne indsigt også har betydning for deres fagdidaktiske abstraktionsniveau. Andre undervisere gav udtryk for at samlæsning gør det svære at tilrettelægge en undervisning der matcher samtlige studerendes niveau, og at underviserne nu har fået begrebet "studenterdifferentiering" helt ind på livet.

De mindre naturfaglige linjefag kan grundet bindingerne opleve samlæsning af studerende på samtlige årgange. Som et opmærksomhedspunkt nævnte nogle af underviserne i fokusgruppeinterviewene derfor at der i de mindre naturfaglige linjefag er et markant og diskutabelt forskelsniveau i regi af eksamensforventninger og eksamenskarakterer.

Rækkefølgen af fagene

Lærerstuderende såvel som undervisere påpegede i fokusgruppeinterviewene en række diskussionspunkter knyttet til rækkefølgen af fagene. De lyder bl.a. sådan:

- Det kan være svært at motivere de studerende fordi der går to studieår før andet linjefag hvis de studerende vælger dansk, matematik eller engelsk som indgangsfag.
- De store linjefag burde ligge sidst i uddannelsen eller strækkes over tre studieår.
- De studerende burde have mulighed for selv at strukturere deres uddannelse ved at sammensætte valgfrie moduler.

- Det giver ingen mening at bestemte linjefag i uddannelsen er indgangsfag.
- Klassiske linjefagskombinationer som fx samfundsfag og historie (som stort linjefag), tysk og engelsk eller idræt (som stort linjefag) og hjemkundskab er umulige for de studerende at have med den nuværende uddannelse.

Flere af uddannelseslederne i interviewene og underviserne og de studerende i fokusgruppeinterviewene gav udtryk for at de ønsker større fleksibilitet og valgfrihed når det gælder rækkefølgen og valget af linjefag.

Antallet af linjefag

Antallet af linjefag og dermed linjefagsdækningen var allerede til diskussion i bemærkningerne til lovforslaget. EVA har spurgt underviserne hvad de vurderer som et passende antal linjefag på læreruddannelsen. Besvarelserne fremgår af tabel 10.

Tabel 10
Hvor mange linjefag mener du der bør være på læreruddannelsen? (n = 507)

	Andel
To linjefag	22 %
Tre linjefag	59 %
Fire linjefag	17 %
Fem linjefag eller derover	2 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Tabellen viser at 59 % af underviserne mener at der bør være tre linjefag på læreruddannelsen, 22 % mener at der bør være to linjefag, og 17 % mener at fire linjefag er passende. I fokusgruppeinterviewene blev dette billede uddybet, og der fremkom holdninger som fx:

- At den gamle læreruddannelse med fire linjefag skabte en mere bred faglighed
- At de studerende der kun har to linjefag, ikke imødekommer folkeskolens behov
- At nogle studerende mener at de har tid til endnu et linjefag, fx på uddannelsens sidste studieår.

Undervisningsministeriet har åbnet for muligheden for at de studerende kan søge om at tage et ekstra linjefag, men denne mulighed skal hovedsagelig finansieres af uddannelsesstederne, da Undervisningsministeriets tilskud kun er ca. 5.000 kroner pr. ekstravalg.

4.1.3 Målopfyldelse

Intentionerne med de linjefagsbindinger der blev knyttet til de studerendes linjefagsvalg i 2007-læreruddannelsen, var at styre de studerendes valg af linjefag så de matcher folkeskolens behov, da hensigten var at folkeskolens undervisning skulle varetages af linjefagsuddannede folkeskolelærere.

Undersøgelsen peger på at intentionerne med bindingerne har haft alvorlige afledte konsekvenser. Desuden synes der at være problemer med at styre de studerendes linjefagsvalg så de matcher behovet i folkeskolen – også selvom der er indført forsøgsordninger på uddannelsen.

Følgende knyttet til indsatsen er lykkedes:

- En stor del af de studerende vælger dansk og matematik som første obligatoriske linjefag.

Følgende knyttet til indsatsen udfordrer:

- Linjefagsdækningen matcher ifølge uddannelsesledere og undervisere ikke folkeskolens behov når det eksempelvis drejer sig om de mindre naturfaglige linjefag som fysik/kemi og natur/teknik.
- Kun 19 % af underviserne på læreruddannelsen vurderer at linjefagsbindingerne har positiv betydning eller overvejende positiv betydning for læreruddannelsens faglige kvalitet.
- 59 % af underviserne på læreruddannelsen vurderer at linjefagsbindingerne har overvejende negativ betydning eller negativ betydning for læreruddannelsens faglige kvalitet.

Følgende overvejelser knytter sig desuden til indsatsen:

- 72 % af underviserne på læreruddannelsen ønsker at deres fag kunne strække sig over flere semestre end det gør på nuværende tidspunkt.
- 42 % af underviserne på læreruddannelsen vurderer at samlæsning har overvejende negativ betydning eller negativ betydning for læreruddannelsens faglige kvalitet.
- En del respondenter efterlyser større valgfrihed og fleksibilitet i forhold til linjefagene.
- Et flertal af underviserne (59 %) vurderer at tre linjefag er et passende antal.

4.2 Store og mindre linjefag

Intentionen med 2007-læreruddannelsen var at styrke linjefagene. De studerende skulle vælge færre linjefag, og omfanget af såvel store som mindre linjefag blev øget fra i alt 141 ECTS-point (2,35 årsværk) til 144 ECTS-point (2,4 årsværk). Linjefagene dansk, matematik, engelsk, historie og idræt blev væsentlig styrket, da omfanget af dansk og matematik blev øget fra 42 ECTS-point (0,7 årsværk) til 72 ECTS-point (1,2 årsværk), og omfanget af engelsk, historie og idræt blev øget fra 33 ECTS-point (0,55 årsværk) til 72 ECTS-point (1,2 årsværk). Omfanget af de øvrige linjefag blev øget fra 33 ECTS-point (0,55 årsværk) til 36 ECTS-point (0,6 årsværk).

Dette afsnit belyser de store og mindre linjefag gennem tre underafsnit. Det første underafsnit omhandler de formelle rammer og intentioner, det andet underafsnit belyser implementering og indeholder eksempler, og det tredje underafsnit behandler målopfyldelsen knyttet til de store og mindre linjefag.

4.2.1 Formelle rammer og intentioner

Hvad siger bekendtgørelsen om linjefagene?

Ifølge § 3 i bekendtgørelsen indeholder læreruddannelsen følgende linjefag:

1) *Fællesfag: Praktik på 36 ECTS-point, kristendomskundskab/livsoplysning/medborgerskab på 17 ECTS-point og de pædagogiske fag i form af almen didaktik, psykologi og pædagogik på i alt 33 ECTS-point.*

2) *Linjefag på hver 72 ECTS-point, hvoraf et er obligatorisk som første linjefag: Dansk (aldersspecialiseret) i form af dansk – fællesforløb, dansk – aldersspecialisering mod begynder- og mellemtrin eller dansk – aldersspecialisering mod mellem- og sluttrin, naturfagligt fællesforløb som indledning til fysik/kemi og natur/teknik og matematik (aldersspecialiseret) i form af matematik – fællesforløb, matematik – aldersspecialisering mod begynder- og mellemtrin eller matematik – aldersspecialisering mod mellem- og sluttrin.*

3) *Ikke obligatoriske linjefag på hver 72 ECTS-point: Engelsk, historie og idræt.*

4) *Linjefag på hver 36 ECTS-point: Billedkunst, biologi, dansk som andetsprog, fransk, geografi, hjemkundskab, kristendomskundskab/religion, materiel design, musik, samfundsfag, specialpædagogik og tysk.*

Kilde: BEK nr. 562 af 1.6.2011.

Fortsættes næste side...

Forsøgsordninger

Med virkning fra studiestart 2008 gav Undervisningsministeriet mulighed for at etablere forsøgsordninger på uddannelsen.

Forsøgsordning for naturfag

I denne forsøgsordning består det naturfaglige fællesforløb af en fællesdel som giver undervisningskompetence i natur/teknik (36 ECTS-point). Som specialiseringsdel kan den studerende vælge biologi, fysik/kemi eller geografi (36 ECTS-point). Der er stor tilslutning til forsøget.

Forsøgsordning for engelsk

I denne forsøgsordning udbydes engelsk som obligatorisk linjefag. Der er stor tilslutning til forsøget.

Forsøgsordning for historie og idræt

I denne forsøgsordning udbydes historie og idræt som mindre linjefag. Der er stor tilslutning til forsøget.

Som det allerede fremgår af afsnittet om linjefagsbindinger, er implementeringen af ændringerne i forhold til linjefagene blevet anderledes end hvad der var tiltænkt i bekendtgørelsen. Praksis blev løst gennem de forskellige forsøgsordninger. Ofte forløber det sådan at den studerende før studiestart vælger sit obligatoriske linjefag (dansk, matematik, naturfag og ofte engelsk). Falder valget på naturfag, vil den studerende blive undervist i natur/teknik det første studieår, hvorefter der det andet studieår kan vælges mellem enten fysik/kemi, geografi eller biologi. Senere (ofte på uddannelsens 3. og 4. studieår) vælger den studerende enten ét stort linjefag (dansk, matematik eller engelsk (tidligere også historie og idræt)) eller to mindre linjefag (billedkunst, biologi, dansk som andetsprog, fransk, geografi, hjemkundskab, kristendomskundskab/religion, materiel design, musik, samfundsfag, specialpædagogik, tysk og evt. historie og idræt).

4.2.2 Implementering og eksempler

For at kunne beskrive implementering og eksempler knyttet til de store og mindre linjefag har vi valgt at inddele dette underafsnit i fem mindre dele. Første del giver et samlet overblik over indsatsområdet, mens de fire næste dele omhandler de forskellige faggruppers vurderinger af indsatsens betydning.

Overordnet set

I EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt praktiklærere i folkeskolen er praktiklærerne blevet bedt om at vurdere i hvilken grad de studerende har kompetencer til at undervise i deres linjefag. Besvareelserne fremgår af tabel 11.

Tabel 11

**I hvilken grad havde de studerende kompetencer til at undervise i deres linjefag?
(n = 365)**

I høj grad	39 %
I nogen grad	50 %
I mindre grad	8 %
Slet ikke	0 %
Ved ikke	3 %
Ialt	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt praktiklærere i folkeskolen.

Bemærk: Tallene dækker kun over studerende på uddannelsens 1., 2. og evt. 3. studieår, da uddannelsen endnu ikke har haft fuldt gennemløb

Tabellen viser at 89 % af praktiklærerne vurderer at de studerende i høj grad eller i nogen grad har kompetencer til at undervise i deres linjefag. Underviserne på læreruddannelsen er blevet bedt om at vurdere betydningen af linjefagsomfanget der i alt er på 144 ECTS-point (2,4 årsværk), og her vurderer 74 % af underviserne at omfanget har positiv betydning eller overvejende positiv betydning for læreruddannelsens faglige kvalitet. Vurderingerne varierer dog i forhold til de enkelte fagområder, hvilket tabel 12 viser.

Tabel 12
Hvilken betydning vurderer du at omfanget af linjefagene (i alt 2,4 årsværk) har for den faglige kvalitet af 2007-læreruddannelsen?

	Andel af undervisere i KLM og de pædagogiske fag (n = 191)	Andel af undervisere i de store obligatoriske linjefag (n = 209)	Andel af undervisere i de mindre naturfaglige linjefag (n = 52)
Positiv betydning	23 %	57 %	21 %
Overvejende positiv betydning	42 %	28 %	39 %
Overvejende negativ betydning	11 %	4 %	14 %
Negativ betydning	3 %	1 %	6 %
Ved ikke	21 %	10 %	21 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

De pædagogiske fag: pædagogik, almen didaktik og psykologi.

De store obligatoriske linjefag: dansk, engelsk og matematik.

De mindre naturfaglige linjefag: biologi, fysik/kemi, geografi, NIT og naturfagligt fællesforløb.

Af tabellen fremgår at 60 % af linjefagsunderviserne i de mindre naturfaglige linjefag (biologi, fysik/kemi, geografi, natur/teknik og naturfagligt fællesforløb) og 65 % af fællesfagsunderviserne i KLM og de pædagogiske fag (pædagogik, almen didaktik og psykologi) vurderer at omfanget af linjefagene har positiv betydning eller overvejende positiv betydning for den faglige kvalitet af uddannelsen, mens hele 85 % af linjefagsunderviserne i de obligatoriske linjefag (dansk, engelsk og matematik) vurderer at omfanget har positiv betydning eller overvejende positiv betydning for den faglige kvalitet. Disse holdninger vil blive uddybet i det følgende.

Dansk, matematik og engelsk

Linjefagene dansk, matematik og engelsk steg markant i omfang med 2007-læreruddannelsen. Som det fremgår af tabel 13, vurderer 80 % af linjefagsunderviserne i dansk, engelsk og matematik at omfanget af deres fag i høj grad eller i nogen grad matcher fagets mål og CKF'er. 20 % vurderer at omfanget kun i mindre grad eller slet ikke matcher mål og CKF'er.

Tabel 13
I hvilken grad vurderer du at dit fags omfang matcher mål og CKF'er? (n = 195)

	Andel
I høj grad	25 %
I nogen grad	55 %
I mindre grad	15 %
Slet ikke	5 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Note: Respondenterne er undervisere i de store obligatoriske linjefag (dansk, engelsk og matematik).

I fokusgruppeinterviewene med linjefagsunderviserne i dansk, matematik og engelsk og med de studerende blev det fremhævet som positivt:

- At der er tid til at være mere professionsrettet, fx ved at læse flere undervisningsmaterialer
- At der er tid til mere fordybelse i specifikke emner, fx læsning.

I et af fokusgruppeinterviewene understregede en linjefagsunderviser dette på følgende måde:

Vi kan i faggruppen [dansk, red.] se en markant forbedring på det faglige område – også den fagdidaktiske kunnen på nogle niveauer hvor vi ikke tidligere nåede op. De studerendes evne til at tænke professionsrettet er også på et niveau hvor den heller ikke var på den tidligere uddannelse. Man kan også måle det – der er et højere snit. Det er fx min opfattelse at de nye studerende er bedre klædt på til bacheloropgaven i forhold til hvad de var tidligere.

(Fokusgruppeinterview, linjefagsunderviser)

Der fremkom dog ikke kun positive udtalelser om den faglige kvalitet i linjefagene dansk, matematik og engelsk. Fx blev det i fokusgruppeinterviewene fremhævet:

- At de obligatoriske linjefag må bruge en del tid på studiesocialisering i stedet for på selve linjefaget på 1. studieår
- At forløbet opfattes som komprimeret – nogle linjefagsundervisere og studerende vil hellere fordele de i alt 72 ECTS-point over tre eller fire studieår
- At hvis den studerende vælger linjefaget dansk eller matematik på både begynder- og mellem- og mellem- og sluttrin, er der kun 36 ECTS-point tilbage – hvilket kun giver den studerende mulighed for at vælge et mindre linjefag
- At omfanget af hhv. dansk, matematik og engelsk er for stort (72 ECTS-point) sammenlignet med omfanget af de resterende linjefag (36 ECTS-point).

Som det vil fremgå af kapitlet om aldersspecialisering (afsnit 4.5), er der forskel på hvordan uddannelsesstederne implementerer aldersspecialiseringen. Nogle uddannelsessteder vægter en tydelig progression i uddannelsen hvorved de studerende ikke oplever gentagelser, mens denne progression ikke synes at være en selvfølge andre steder. Implementeringen af aldersspecialiseringen vil selvfølgelig få betydning for dansk- og matematikfagets faglige kvalitet. Afhængigt af hvordan 0,2-elementet er blevet implementeret, er der også forskel på hvordan dette tiltag har styrket de obligatoriske linjefag som dansk, matematik og engelsk. Dette fremgår af afsnittet om 0,2-elementet (afsnit 5.4).

De mindre sprogfag

Da antallet af undervisere i de mindre sprogfag, dvs. linjefagene fransk og tysk, er blevet reduceret efter at 2007-læreruddannelsen trådte i kraft, udgør spørgeskemaundersøgelsen blandt underviserne ikke et tilstrækkeligt datagrundlag til at undersøge denne indsats betydning for dem. Det blev i fokusgruppeinterviewene med linjefagsunderviserne i de mindre sprogfag slået fast:

- At tysk udbydes, men ofte ikke oprettes som linjefag
- At fransk pt. kun udbydes af uddannelsesstedet Zahle.

I fokusgruppeinterviewene vurderede nogle af linjefagsunderviserne i de mindre sprogfag og nogle af de studerende i forhold til de mindre sprogfag:

- At linjefagets omfang er passende i forhold til dets størrelse i folkeskolen
- At der er skabt bedre muligheder for at tage et udlandsophold, da linjefaget ikke støder sammen med andre linjefag (gælder kun på nogle uddannelsessteder).

Der fremkom dog ikke kun positive vurderinger af den faglige kvalitet i de mindre sprogfag. I fokusgruppeinterviewene blev det fx fremhævet som ærgerligt at disse linjefag ofte afvikles over et enkelt studieår, da:

- Det forringer mulighederne for at udvikle sproget gennem et udlandsophold i løbet af fx sommerferien
- Der er mindre tid til at læse fagets omfattende mængder af fag- og skønlitteratur
- Det forringer mulighederne for selv at planlægge et udlandsophold.

Fx beskrev en linjefagsunderviser i tysk i et af fokusgruppeinterviewene hvordan hun tilrettelægger sin undervisning efter at 2007-læreruddannelsen trådte i kraft:

Jeg er simpelthen begyndt at give de studerende fagdidaktiske tekster på dansk fordi de ikke kan nå at tilegne sig begreberne på fremmedsproget selvom vi normalt diskuterer dem på tysk.

(Fokusgruppeinterview, linjefagsunderviser)

De mindre naturfaglige linjefag

Med de mindre naturfaglige linjefag menes der linjefagene biologi, fysik/kemi, geografi, natur/teknik og naturfagligt fællesforløb. EVA har spurgt linjefagsunderviserne inden for denne faggruppe om de vurderer at omfanget af deres fag matcher fagets mål og CKF'er. Besvarelserne fremgår af tabel 14.

Tabel 14
I hvilken grad vurderer undervisere – hvor de mindre naturfaglige linjefag fylder mest i deres årsnorm – at deres fags omfang matcher mål og CKF'er? (n = 52)

	Andel
I høj grad	2 %
I nogen grad	39 %
I mindre grad	42 %
Slet ikke	17 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Note: De mindre naturfaglige linjefag er biologi, fysik/kemi, geografi, natur/teknik og naturfagligt fællesforløb.

Som det fremgår af tabellen, mener 41 % af linjefagsunderviserne at omfanget af det mindre naturfaglige linjefag som de primært underviser i, i høj grad eller i nogen grad matcher fagets mål og CKF'er. 59 % vurderer at omfanget kun i mindre grad eller slet ikke matcher fagets mål og CKF'er.

Linjefagsunderviserne i de mindre naturfaglige linjefag er også blevet spurgt om hvad omfanget af deres fag burde være, og tabel 15 viser hvordan deres besvarelser fordeler sig.

Tabel 15
Hvor stort vurderer undervisere – hvor de mindre naturfaglige linjefag fylder mest i deres årsnorm – at omfanget af deres linjefag skal være? (n = 52)

	Andel
Op til og med 0,6 årsværk (36 ECTS-point)	0 %
0,7-0,9 årsværk (42-54 ECTS-point)	31 %
1,0-1,2 årsværk (60-72 ECTS-point)	59 %
Mere end 1,2 årsværk (over 72 ECTS-point)	10 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Note: De mindre naturfaglige linjefag er biologi, fysik/kemi, geografi, natur/teknik og naturfagligt fællesforløb.

Tabellen viser at 59 % af linjefagsunderviserne i de mindre naturfaglige linjefag vurderer at deres fag burde have ca. samme størrelse som de store obligatoriske linjefag. 31 % vurderer at det burde være tilstrækkeligt med en forøgelse af omfanget på 6-18 ECTS-point.

Et andet tankevækkende resultat er vurderingen blandt linjefagsunderviserne i de mindre naturfaglige linjefag, da de bliver spurgt om deres fag burde strække sig over flere semestre. Besvarelserne fremgår af tabel 16.

Tabel 16

Hvor enige eller uenige er undervisere – hvor de mindre naturfaglige linjefag fylder mest i deres årsnorm – i at deres fag burde strække sig over flere semestre? (n = 52)

	Andel
Enig	75 %
Overvejende enig	14 %
Overvejende uenig	8 %
Uenig	4 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Note: De mindre naturfaglige linjefag er biologi, fysik/kemi, geografi, natur/teknik og naturfagligt fællesforløb.

Bemærk: De få uddannelsessteder der strækker de ikkeobligatoriske linjefag over flere studieår, er medregnet.

Tabellen viser at 89 % af disse linjefagsundervisere ønsker at deres fag kunne strække sig over en længere periode.

I fokusgruppeinterviewene blev dette uddybet gennem følgende udtalelser fra linjefagsundervisere i de mindre naturfaglige linjefag:

- Samlæsningen i nogle af de mindre naturfaglige linjefag betyder deltagelse af såvel meritstuderende som studerende på 1. til 4. årgang, og det giver helt særlige udfordringer.
- Det er vanskeligt at fordybe sig og tilegne sig praktiske færdigheder når faget kun strækker sig over et studieår. Fx er det vanskeligt i biologi at gennemføre feltstudier der kan dokumentere alle årstider, og i fysik/kemi er det vanskeligt at opnå færdigheder i laboratoriearbejde.
- Søgningen til de mindre naturfaglige linjefag dækker ikke folkeskolens behov.
- At konstruere en læreruddannelse hvor de studerende tænker i aldersspecialiseringen er ikke egnet til de naturfaglige linjefag, da eksempelvis natur/teknik finder sted på begyndertrinnet og mellemtrinnet, og fysik/kemi er målrettet sluttrinnet.
- Det er svært at opfylde adgangskravene til de mindre naturfaglige linjefag.
- På 1998-læreruddannelsen blev mange studerende med linjefaget dansk også naturfagslærere, men det er langt vanskeligere nu, skønt det dog delvist er muligt ved hjælp af forsøgsordningen.

I et af fokusgruppeinterviewene påpegede en linjefagsunderviser desuden følgende:

Det er første gang i læreruddannelsens historie at man sender de studerende til eksamen i linjefag efter et år og i nogle tilfælde efter 1. studieår. De er ikke klædt på til det fagdidaktiske! Det er en kontant forringelse. Det betyder også at de studerendes præstation til eksamen absolut ikke er på niveau med hvad de tidligere kunne.

(Fokusgruppeinterview, linjefagsunderviser)

De praktisk-musiske linjefag

Med de praktisk-musiske linjefag menes der idræt (a 36 ECTS-point), billedkunst, hjemkundskab, materiel design og musik. EVA har spurgt linjefagsunderviserne inden for denne faggruppe om de vurderer at omfanget af deres fag matcher fagets mål og CKF'er. Svarfordelingen fremgår af tabel 17.

Tabel 17

I hvilken grad vurderer undervisere – hvor de praktisk-musiske linjefag fylder mest i deres årsnorm – at deres fags omfang matcher mål og CKF'er? (n = 52)

	Andel
I høj grad	19 %
I nogen grad	25 %
I mindre grad	34 %
Slet ikke	22 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Note: De praktisk-musiske linjefag er idræt, billedkunst, hjemkundskab, materiel design og musik.

Som det fremgår af tabellen, mener 44 % af linjefagsunderviserne at omfanget af de praktisk-musiske linjefag i høj grad eller i nogen grad matcher fagenes mål og CKF'er, mens 56 % af linjefagsunderviserne har svaret "I mindre grad" eller "Slet ikke" på spørgsmålet.

I fokusgruppeinterviewene med underviserne blev der bl.a. givet udtryk for at det er problematisk at de studerende opnår få kompetencer i det praktisk-musiske fagområde. På den baggrund har EVA spurgt specifikt til denne problematik i spørgeskemaundersøgelsen. Resultatet fremgår af tabel 18.

Tabel 18
I hvilken grad vurderer du at fællesfagene og den frivillige undervisning i 2007-læreruddannelsen giver tilstrækkelig indføring i det praktisk-musiske fagområde? (n = 563)

	Andel
I høj grad	3 %
I nogen grad	16 %
I mindre grad	44 %
Slet ikke	15 %
Ved ikke	22 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Note: De praktisk-musiske linjefag er idræt, billedkunst, hjemkundskab, materiel design og musik.

Tabellen viser at kun 19 % af underviserne vurderer at 2007-læreruddannelsen i høj grad eller i nogen grad giver tilstrækkelig indføring i det praktisk-musiske fagområde. I tillæg til dette fremgik det af fokusgruppeinterviewene med underviserne og interviewene med uddannelseslederne at det praktisk-musiske fagområde (bortset fra idræt) har lave søgetal.

De problematikker som knytter sig til de mindre sprogfag og de mindre naturfaglige linjefag, gør sig ifølge underviserne også gældende på dette fagområde. Eksempelvis sagde en musikunderviser følgende under et af fokusgruppeinterviewene:

I musik er der en række musiske færdigheder som de studerende aldrig vil kunne nå at lære på et år. De bliver ved klicheerne.

(Fokusgruppeinterview, linjefagsunderviser)

4.2.3 Målopfyldelse

Intentionen med de store og mindre linjefag var at styrke 2007-læreruddannelsens faglige kvalitet ved:

- At øge omfanget af samtlige linjefag i forhold til 1998-læreruddannelsen
- At styrke linjefagene matematik, dansk, engelsk, historie og idræt yderligere
- At styrke de naturfaglige linjefag i læreruddannelsen
- At fremme en linjefagsdækning der matcher folkeskolens behov.

Undersøgelsen peger på at målopfyldelsen er begrænset, da kun fagene dansk, matematik og engelsk ser ud til at være styrket.

Følgende knyttet til indsatsen er lykkedes:

- 89 % af praktiklærerne vurderer at de studerende i høj grad eller i nogen grad har kompetencer til at undervise i deres linjefag.
- 85 % af linjefagsunderviserne i dansk, matematik og engelsk vurderer at omfanget af deres fag (72 ECTS-point) har positiv betydning eller overvejende positiv betydning for læreruddannelsens kvalitet.
- 80 % af underviserne i dansk, matematik og engelsk vurderer at deres fags omfang matcher fagets mål og CKF'er.

Følgende knyttet til indsatsen udfordrer:

- Den faglige kvalitet i de mindre linjefag (36 ECTS-point) er overordnet set kompleks, hvilket bl.a. skyldes samlæsning, og at fagene ofte kun strækker sig over et studieår.

- 59 % af linjefagsunderviserne i de mindre naturfaglige linjefag vurderer at omfanget af deres fag kun i mindre grad eller slet ikke matcher fagets mål og CKF'er.
- 89 % af linjefagsunderviserne i de mindre naturfaglige linjefag er enige eller overvejende enige i at deres fag burde strække sig over flere semestre.
- Undersøgelsen peger på at et lignende billede gør sig gældende i de øvrige mindre linjefag på 36 ECTS-point.

Følgende overvejelser knytter sig desuden til indsatsen:

- Formålet med forsøgsordningerne var at styrke intentionen om en linjefagsdækning der matcher folkeskolens behov, men undersøgelsen peger på at det stadigvæk er en udfordring.
- Den lave søgning til de mindre sprogfag, de praktisk-musiske linjefag og de mindre naturfaglige linjefag vanskeliggør linjefagsdækningen.
- De praktisk-musiske kompetencer fylder ifølge underviserne for lidt i 2007-læreruddannelsen, da kun 19 % vurderer at omfanget på den nuværende læreruddannelse i høj grad eller i nogen grad giver en tilstrækkelig indføring i fagområdet.

4.3 Adgangskravene

I 2007-læreruddannelsen blev adgangskravene til hvert linjefag yderligere skærpet for at højne det faglige niveau. EVA anbefalede i rapporten om læreruddannelsen fra 2003 at læreruddannelsen håndhævede den daværende bekendtgørelses formulering om at linjefagsundervisningen tog udgangspunkt i det gymnasiale B-niveau.

Dette afsnit belyser adgangskravene gennem tre underafsnit hvor det første underafsnit omhandler de formelle rammer og intentioner, det næste belyser implementering og eksempler, og det sidste underafsnit vurderer målopfyldelsen knyttet til adgangskravene.

4.3.1 Formelle rammer og intentioner

Hvad siger bekendtgørelsen om adgangskravene?

Adgangskravene er fælles for alle uddannelsessteder og fremgår af bekendtgørelsens bilag 5.

§ 39 i bekendtgørelsen fastslår at:

Den studerende har adgang til de enkelte linjefag i uddannelsen, når den pågældende i et eller flere af de adgangsgivende gymnasiale fag og niveauer, der er fastsat i bilag 5 for de pågældende linjefag, efter 7-trinsskalaen, jf. bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse, mindst har opnået karakteren 7 på B-niveau eller karakteren 02 på A-niveau, jf. dog stk. 2. Karakteren skal være opnået enten ved prøve eller som afsluttende standpunktskarakter eller årskarakter i det pågældende fag.

Kilde: BEK nr. 562 af 1.6.2011.

For at kunne blive optaget på læreruddannelsen skal ansøgeren have en gymnasial uddannelse. Derudover skal de studerende opfylde de specifikke adgangskrav til linjefagene. Tabel 19 og 20 viser en oversigt over disse.

Tabel 19

Adgangskravene til de obligatoriske linjefag (der skal vælges mindst ét af disse linjefag)

Fag	Adgangsgivende gymnasiale fag, niveauer og prøver
Dansk	Dansk A. Den studerende kan dog påbegynde faget uden at opfylde niveaukravet og/eller karakterkravet. Den studerende skal imidlertid opfylde adgangskravene til faget for at kunne aflægge prøve i faget i maj/juni.

Fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

Fag	Adgangsgivende gymnasiale fag, niveauer og prøver
Matematik	Matematik B. Den studerende kan dog påbegynde faget uden at opfylde niveaukravet og/eller karakterkravet. Den studerende skal imidlertid opfylde adgangskravene til faget for at kunne aflægge prøve i faget i maj/juni.
Naturfag med natur/teknik	Teknikfag A, Bioteknologi A, biologi B, fysik B, kemi B, naturgeografi B eller teknologi B. Den studerende kan dog påbegynde faget uden hverken at have haft et af de nævnte adgangsgivende fag eller at opfylde niveaukravet og/eller karakterkravet. Den studerende skal imidlertid opfylde adgangskravene til faget for at kunne aflægge prøve i faget i maj/juni.
Engelsk	Engelsk B.

Tabel 20
Adgangskravene til de ikkeobligatoriske linjefag

Fag	Adgangsgivende gymnasiale fag, niveauer og prøver
Billedkunst	Kulturforståelse B, mediefag B, billedkunst C eller design C.
Biologi	Teknikfag A – proces, levnedsmiddel og sundhed, biologi B, fysik B, kemi B eller naturgeografi B.
Dansk som andetsprog	Dansk A.
Fransk	Fransk begyndersprog B eller fransk fortsættersprog B.
Fysik/kemi	Teknikfag A, bioteknologi A, biologi B, fysik B, kemi B, naturgeografi B eller teknologi B.
Geografi	Biologi B, fysik B, international økonomi B, kemi B eller naturgeografi B.
Historie	Historie B, samfundsfag B, samtidshistorie B eller idéhistorie B.
Hjemkundskab	Teknikfag A – proces, levnedsmiddel og sundhed, bioteknologi A, biologi C eller kemi C.
Kristendomskundskab/religion	Filosofi B, historie B, idéhistorie B, kulturforståelse B, psykologi B, religion B, samfundsfag B eller samtidshistorie B. Ud over de nævnte fag gælder at en bestået prøve i KLM giver adgang til faget uden yderligere supplering. Det gælder også selvom den studerende ikke har haft nogen af de nævnte adgangsgivende fag.
Materiel design	Teknikfag A – design og produktion, teknikfag A – byggeri og energi, mediefag B, kulturforståelse B, billedkunst C eller design.
Musik	Musik B.
Samfundsfag	Afsætning B, historie B, international økonomi B, samfundsfag B, samtidshistorie B eller virksomhedsøkonomi B. Ud over de nævnte fag gælder at en bestået prøve i KLM giver adgang til faget uden yderligere supplering. Dog skal den studerende stadig have haft mindst ét af de nævnte adgangsgivende fag.
Specialpædagogik	Dansk A.
Tysk	Tysk begyndersprog B eller tysk fortsættersprog B.

4.3.2 Implementering og eksempler

Vi vil i det følgende eksemplificere og beskrive adgangskravenes implementering ved hjælp af data fra fokusgruppeinterviewene på de fire uddannelsessteder og data fra spørgeskemaundersøgelsen blandt underviserne.

I spørgeskemaundersøgelsen blandt undervisere på læreruddannelsen har 35 % svaret "Ved ikke" på spørgsmålet: "Vurderer du at adgangskravene i dit fag har positiv eller negativ betydning for den faglige kvalitet af 2007-læreruddannelsen?" 53 % af underviserne vurderer at adgangskravene har positiv betydning eller overvejende positiv betydning for den faglige kvalitet af 2007-læreruddannelsen. Kun 11 % af vurderer at de har overvejende negativ betydning eller negativ betydning for uddannelsens faglige kvalitet. Svarfordelingen fremgår af tabel 21.

Tabel 21

Vurderer du at adgangskravene i dit fag har positiv eller negativ betydning for den faglige kvalitet af 2007-læreruddannelsen? (n = 571)

	Andel
Positiv betydning	19 %
Overvejende positiv betydning	34 %
Overvejende negativ betydning	7 %
Negativ betydning	4 %
Ved ikke	35 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Også i fokusgruppeinterviewene var der flere undervisere der gav udtryk for at de ikke vidste om adgangskravene har betydning for læreruddannelsens faglige kvalitet. Derudover gav undervisere fra forskellige faggrupper udtryk for forskellige holdninger til adgangskravene. En del linjefagsundervisere i ikkeobligatoriske linjefag mente fx at der kun skulle være adgangskrav til de obligatoriske linjefag. Tabel 22 viser den procentvise fordeling af tre faggruppers vurdering af adgangskravene. Figuren viser at der er forskel på hvor positiv betydning de forskellige faggrupper tillægger adgangskravene til deres respektive fag.

Tabel 22

Vurderer du at adgangskravene i dit fag har positiv eller negativ betydning for den faglige kvalitet af 2007-læreruddannelsen?

	Andel af undervisere i de praktisk-musiske linjefag (n = 80)	Andel af undervisere i de store obligatoriske linjefag (n = 195)	Andel af undervisere i de mindre naturfaglige linjefag (n = 52)
Positiv betydning	13 %	31 %	19 %
Overvejende positiv betydning	45 %	44 %	29 %
Overvejende negativ betydning	16 %	4 %	19 %
Negativ betydning	13 %	2 %	10 %
Ved ikke	14 %	20 %	23 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

De praktisk-musiske linjefag: idræt, billedkunst, hjemkundskab, materiel design og musik.

De store obligatoriske linjefag: dansk, engelsk og matematik.

De mindre naturfaglige linjefag: biologi, fysik/kemi, geografi, N/T og naturfagligt fællesforløb.

Det fremgår af tabellen at der er forskel på fagområderne: 48 % af linjefagsunderviserne i de mindre naturfaglige linjefag (biologi, fysik/kemi, geografi, natur/teknik og naturfagligt fællesforløb) og 58 % i de praktisk-musiske fag (idræt, billedkunst, hjemkundskab, materiel design og musik) vurderer at adgangskravene har positiv betydning eller overvejende positiv betydning for den faglige kvalitet af uddannelsen, mens dette tal er 75 % for linjefagsunderviserne i de store obligatoriske linjefag (dansk, engelsk og matematik).

I fokusgruppeinterviewene med hhv. undervisere og studerende blev der fremført følgende argumenter for at adgangskravene har positiv betydning for uddannelsens faglige kvalitet:

- Det faglige niveau er blevet højnet i nogle fag, ikke mindst i de obligatoriske linjefag.
- "Bunden", dvs. studerende med få kompetencer indenfor linjefaget, er væk eller holder op på grund af det niveau underviserne lægger.
- De studerende er mere motiverede.
- Adgangskravene har givet uddannelsen og de enkelte fag mere prestige.
- Adgangskravene styrer de studerendes linjefagsvalg i positiv retning.

Eksempelvis udtalte en studerende i et af fokusgruppeinterviewene:

I matematik er der mange der er faldet fra fordi de er blevet overraskede over hvor højt niveauet er... De havde svært ved at følge med, da niveauet næsten var højere end det B-niveau man har fra gymnasiet.

(Fokusgruppeinterview, studerende)

I fokusgruppeinterviewene var de studerende optaget af at tale om adgangskravene. For nogle af de studerende var det vigtigt at pointere at karaktererne fra gymnasiet ikke er afgørende for om de bliver gode folkeskolelærere. Flere studerende gav udtryk for at selvom de klarede sig mindre godt i deres linjefag i gymnasiet, er det lettere at forstå fagets fagdidaktiske dimension, og dermed har deres oplevelser med faget på læreruddannelsen været anderledes og bedre end i gymnasiet.

Når vi på fokusgruppeinterviewene spurgte undervisere og studerende om adgangskravene omtalte de følgende som udfordringer:

- At ældre studentereksamensbeviser er svære at oversætte til de nuværende adgangskrav
- At det er muligt at blive optaget på uddannelsen selvom ansøgeren ikke opfylder adgangskravene til linjefagene
- At studerende fra hf er ringere stillet fordi de kun har modtaget én karakter i hvert fag
- At studerende fra hf og htx har fagrækker der ikke matcher adgangskravene til linjefagene.

4.3.3 Målopfyldelse

Med 2007-læreruddannelsen er adgangskravene blevet en afgørende faktor for at blive optaget på de enkelte linjefag. Intentionen var:

- At sikre at undervisningen i linjefagene opretholdt et bestemt niveau
- At højne niveauet i linjefagsundervisningen.

Undersøgelsen peger på at målopfyldelsen varierer, men generelt er lykkedes, da niveauet i undervisningen tilsyneladende er højnet.

Følgende knyttet til indsatsen er lykkedes:

- 75 % af linjefagsunderviserne i dansk, matematik og engelsk vurderer at adgangskravene har positiv betydning eller overvejende positiv betydning for den faglige kvalitet af læreruddannelsen.
- Der synes at være et højere fagligt niveau i undervisningen, og studerende med mangelfulde kompetencer i linjefaget er ifølge nogle af linjefagsunderviserne væk.
- Der er en tendens til at adgangskravene giver linjefagene mere prestige.

Følgende knyttet til indsatsen udfordrer:

- Blot ca. halvdelen af underviserne i de mindre naturfaglige linjefag og de praktisk-musiske linjefag vurderer adgangskravene positivt eller overvejende positivt for den faglige kvalitet af læreruddannelsen.

Følgende overvejelser knytter sig desuden til indsatsen:

- Underviserne har svært ved at vurdere om adgangskravene har højnet den faglige kvalitet i deres linjefagsundervisning. 35 % af de adspurgte undervisere svarede "Ved ikke" på spørgsmålet i spørgeskemaundersøgelsen.
- Forsøgsordningen med engelsk som et af de obligatoriske linjefag har gjort det væsentlig lettere at komme ind på læreruddannelsen i kraft af adgangskravet til engelsk, som ikke er A-niveau men B-niveau.
- En del respondenter foreslår at der kun skal være adgangskrav til linjefagene på 1. og evt. 2. studieår.

4.4 RKV og supplerings

Intentionen med RKV og supplerings var at sikre at studerende med de nødvendige kvalifikationer ikke blev forhindret i at få adgang til linjefaget.

Dette afsnit er inddelt i tre underafsnit. Første underafsnit belyser de formelle rammer og intentioner, det næste belyser implementering og eksempler, mens det sidste underafsnit omhandler målopfyldelsen knyttet til RKV og supplerings.

4.4.1 Formelle rammer og intentioner

Hvad siger bekendtgørelsen om RKV og supplerings?

Af bekendtgørelsens § 39 fremgår at:

Stk. 3. Studerende, der ikke opfylder de i stk. 1 og 2 fastsatte adgangskrav til et linjefag, kan af uddannelsesinstitutionen gives adgang til det pågældende linjefag, hvis institutionen efter en realkompetencevurdering skønner, at den studerende har de nødvendige faglige kvalifikationer for at følge niveauet i undervisningen. Adgang til linjefaget musik forudsætter dokumentation for erfaring med musikudøvelse. Uddannelsesinstitutionen fastlægger i studieordningen, jf. kapitel 10, hvorledes realkompetencevurderingen finder sted.

Stk. 4. I ganske særlige tilfælde og efter en konkret og individuel vurdering kan uddannelsesinstitutionen give en studerende adgang til et eller flere linjefag uanset bestemmelserne i stk. 1-3.

§ 40. Studerende, der ikke i medfør af § 39 har adgang til et eller flere ønskede linjefag, har, såfremt de opfylder betingelserne i bekendtgørelse om gymnasial supplerings (GS-bekendtgørelsen), mulighed for også efter optagelse på læreruddannelsen gennem gymnasial supplerings at erhverve tilstrækkelige forudsætninger til at optages på og gennemføre det eller de pågældende linjefag.

Kilde: BEK nr. 562 af 1.6.2011.

4.4.2 Implementering og eksempler

Vi vil i det følgende eksemplificere og beskrive RKV's implementeringsgrad ved hjælp af uddannelsesstedernes grundoplysninger og data fra fokusgruppeinterviewene på de fire uddannelsessteder.

Hvis en ansøger til læreruddannelsen ikke opfylder de lovbestemte adgangskrav om gymnasial uddannelse eller de specifikke adgangskrav til linjefag om niveauer, er der mulighed for at få foretaget en RKV, opnå dispensation eller tage gymnasial supplerings. Gymnasial supplerings kan ske løbende mens den studerende tager linjefaget, men den studerende kan ikke gå til eksamen i linjefaget før karakterkravet og niveaukravet er opfyldt. RKV foretages hvis de studerende har kompetencer der modsvarer de formelle adgangsgivende krav, fx praktisk erfaring inden for fagområdet, højskoleophold og lignende.

En uddannelsesleder beskrev i et af interviewene uddannelsesstedets praksis på følgende måde:

Vi har et realkompetencevurderingspapir hvor vi indkalder folk til samtale, og vi har beskrevet vores procedurer som vi hele tiden arbejder igennem. Vi gør brug af vores realkompetencevurderinger primært på de små linjefag, særligt idræt. Hvis man kommer fra hhx eller htx, har man ikke idræt på B-niveau, men derfor kan man sagtens have været idrætslærer eller træner, og det er faktisk dem vi optager på baggrund af realkompetencevurderinger. Men det er reelt de praktisk-musiske fag.

(Interview, uddannelsesleder)

EVA har i forbindelse med indhentning af grundoplysningerne efterspurgt oplysninger om RKV fra de enkelte uddannelsessteder. På den baggrund har det været muligt at få et billede af omfanget. RKV efterspørges og foretages oftest i forbindelse med de praktisk-musiske linjefag, herunder hyppigst i linjefaget idræt. Der er eksempler på uddannelsessteder hvor op mod 40 % af et

hold i idræt kan være optaget på baggrund af en RKV.¹ Forklaringen er at adgangskravet til linjefaget er idræt på B-niveau, og mange studerende fra gymnasiet har kun haft idræt på C-niveau, mens studerende fra hf ikke har opnået et anerkendt niveau i faget, da idræt på hf ikke udløser nogen karakter.

Derudover foretages der ofte RKV i forbindelse med linjefagene musik, materiel design, billedkunst og hjemkundskab. I disse fag kan 30-40 % af holdet – som i idræt – være optaget på baggrund af RKV. Flere af uddannelsesstederne peger på at det er svært for kommende ansøgere at være på forkant og kvalificere sig til de praktisk-musiske linjefag via et gymnasialt suppleringskursus, da de lokale voksenuddannelsescentre sjældent udbyder fag som billedkunst, musik og idræt.

Ses der bort fra de praktisk-musiske linjefag, foretages der kun i mindre grad RKV i forbindelse med de øvrige linjefag. Der foretages RKV i forbindelse med linjefaget dansk, men den samlede andel som har opnået adgang på baggrund af RKV, er langt mindre.² Da forsøgsordningen med engelsk som obligatorisk linjefag blev gjort permanent, faldt antallet af RKV'er i forbindelse med dansk, da studerende nu fik flere obligatoriske linjefag at vælge imellem. Noget tyder dog på at uddannelsessteder med lave søgetal foretager RKV når studerende har for lave karakterer i dansk (dvs. ofte karakteren 4 på B-niveau i stedet for karakteren 7). Her betragtes undervisningserfaring i dansk i folkeskolen fx som relevant compensation. Noget lignende gælder i forhold til engelsk hvor studier i udlandet kan medføre positiv RKV. Der foretages også RKV i forbindelse med linjefagene matematik, naturfag, tysk, biologi, samfundsfag og historie, men det forekommer lige så sjældent som i forbindelse med faget dansk.

På vores spørgsmål om RKV og adgangskrav svarer en uddannelsesleder i et fokusgruppeinterview følgende:

I forhold til adgangskravene til linjefagene så er det problematisk om alle adgangskravene er relevante i forhold til fagene. Til mange fag er det rimeligt at der er adgangskrav, men der er nogle fag hvor det ikke er relevant. Fx er det ikke relevant med et musik B-niveau til faget musik for det man lærer i musik i gymnasiet, er musikteori og ikke musikudøvelse. Man skal kunne mestre et instrument i folkeskolen. Og sådan er det generelt med de praktisk-musiske fag.

(Interview, uddannelsesleder)

4.4.3 Målopfyldelse

Med 2007-læreruddannelsen giver RKV den studerende mulighed for at blive optaget på et bestemt linjefag. RKV sikrer at de studerende der har de nødvendige faglige kvalifikationer til at tage et bestemt linjefag, ikke bliver forhindret i at opnå adgang. Samtidig ser det dog ud til at adgangskravene til visse fag evt. bør revurderes.

Undersøgelsen peger på at RKV og supplerings sikrer studerende med tilsvarende kvalifikationer adgang til linjefagene, og at RKV ikke har udvandet de skærpede adgangskrav.

Følgende knyttet til indsatsen er lykkedes:

- RKV anvendes hovedsagelig når der er reelt behov herfor.

Følgende knyttet til indsatsen udfordrer:

- At fastholde en gennemsigtig og ensartet praksis på RKV-området.

Følgende overvejelser knytter sig desuden til indsatsen:

- Forsøgsordningen med engelsk som obligatorisk linjefag har i kraft af adgangskravet til engelsk gjort det lettere at komme ind på læreruddannelsen.

¹ Det har været svært for uddannelsesstederne at opgøre, og derfor er procenttallene desværre unøjagtige og beror bl.a. på skøn.

² Ser ikke ud til at overstige 10 % selvom det har været svært for uddannelsesstederne at opgøre, og procenttallene kun er omtrentlige.

- Forsøgsordningen med engelsk som obligatorisk linjefag har været med til at reducere de studerendes behov for RKV og supplerings.
- Det tyder på at visse adgangskrav i bestemte linjefag bør fjernes eller revurderes (gælder for linjefagene billedkunst, engelsk, hjemkundskab, idræt, materiel design, musik og specialpædagogik).

4.5 Aldersspecialisering

Intentionen med aldersspecialiseringen var at højne de studerendes faglighed yderligere i dansk og matematik.

Dette afsnit belyser aldersspecialiseringen gennem tre underafsnit. Første underafsnit beskriver de formelle rammer og intentioner, det næste beskriver implementering og eksempler, og det afsluttende underafsnit beskriver målopfyldelsen knyttet til aldersspecialiseringen i dansk og matematik.

4.5.1 Formelle rammer og intentioner

Hvad siger bekendtgørelsen om aldersspecialisering?

Af bekendtgørelsens § 3 fremgår følgende om de obligatoriske linjefag:

2) Linjefag på hver 72 ECTS-point, hvoraf et er obligatorisk som første linjefag: Dansk (aldersspecialiseret) i form af dansk – fællesforløb, dansk – aldersspecialisering mod begynder- og mellemtrin eller dansk – aldersspecialisering mod mellem- og sluttrin, naturfagligt fællesforløb som indledning til fysik/kemi og natur/teknik og matematik (aldersspecialiseret) i form af matematik – fællesforløb, matematik – aldersspecialisering mod begynder- og mellemtrin eller matematik – aldersspecialisering mod mellem- og sluttrin.

Kilde: BEK nr. 562 af 1.6.2011.

Hvad siger bemærkningerne til lovforslaget om aldersspecialiseringen?

I bemærkningerne står følgende:

Reformen af læreruddannelsen skal sikre, at de lærerstuderende i folkeskolens to største fag, dansk og matematik, specialiserer sig i forhold til fagligt indhold og alderstrin. Der er væsentlig forskel på de krav, som undervisningen stiller på de yngre og ældre klassetrin.

Kilde: L 220 Forslag til lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.

4.5.2 Implementering og eksempler

For at kunne beskrive implementering og eksempler knyttet til aldersspecialiseringen har vi valgt at inddele dette underafsnit i fem mindre dele. Første del giver et generelt indblik i undervisernes vurdering af aldersspecialiseringens betydning for uddannelsens faglige kvalitet. Dernæst følger fire dele der omhandler hhv. løsningsmodeller, afsmittende effekter, vurdering af om aldersspecialiseringen matcher folkeskolens fag, og vurdering af om aldersspecialiseringen kan undværes.

Undervisernes vurdering

EVA har spurgt underviserne på læreruddannelsen om hvilken betydning de vurderer at aldersspecialiseringen har for den faglige kvalitet af 2007-læreruddannelsen. Besvarelsene fremgår af tabel 23.

Tabel 23**Hvilken betydning vurderer undervisere at aldersspecialiseringen i dansk og matematik har for den faglige kvalitet af 2007-læreruddannelsen?**

	Andel af undervisere der <i>ikke</i> har undervist i de store obligatoriske linjefag (n = 208)	Andel af undervisere der har undervist i de store obligatoriske linjefag (n = 355)
Positiv betydning	11 %	28 %
Overvejende positiv betydning	33 %	42 %
Overvejende negativ betydning	9 %	15 %
Negativ betydning	7 %	2 %
Ved ikke	41 %	13 %
Total	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Note: De store obligatoriske linjefag er dansk, engelsk og matematik.

Bemærk: Undervisere hvis obligatoriske linjefag er engelsk, er også medregnet selvom engelsk ikke har aldersspecialisering.

Tabellen viser at linjefagsunderviserne i de store obligatoriske linjefag er den faggruppe hvor flest vurderer at aldersspecialiseringen har positiv betydning eller overvejende positiv betydning for uddannelsens faglige kvalitet, nemlig 70 %. Blandt de undervisere som ikke har undervist i de store obligatoriske linjefag, er det tilsvarende tal kun 44 %, mens hele 41 % har svaret "Ved ikke" på spørgsmålet.

I fokusgruppinterviewene med underviserne var holdningerne til aldersspecialiseringen delte. Det viser de følgende to citater:

Det er en stor fordel at tænke i aldersspecialisering. Skaber et godt fokus på hvad det er de studerende er på læreruddannelsen for. Det giver større fokus. Det kunne godt være ført mere igennem. Styrker professionsbevidstheden – altså hvorfor vi er her.

(Fokusgruppinterview, linjefagsunderviser)

Aldersspecialiseringen var et markant brud med klasselærertanken, med en udelt grundskole, og et brud med tidligere læreruddannelser. Det er synd og skam og spiller ikke ind i skolernes virkelighed.

(Fokusgruppinterview, fællesfagsunderviser)

Løsningsmodeller

Uddannelsesstedernes studieordninger og fokusgruppinterviewene viser at det er forskelligt i hvor høj grad dansk- og matematikfaggrupperne i fællesskab med ledelsen har defineret indholdet i fællesforløbet og specialiseringsdelene. Det er også forskelligt om de studerende har den samme linjefagsunderviser i fællesforløbet og på specialiseringsdelen, eller om de har forskellige undervisere i løbet af de to studieår. Disse faktorer har betydning for effekten af aldersspecialisering. I en af de åbne svarkategorier i spørgeskemaet til undervisere på læreruddannelsen gjorde en underviser opmærksom på følgende:

En af de større udfordringer er at få 1. års dansk/matematik til indholdsmæssigt at matche aldersspecialiseringen, da vi er forskellige undervisere fra 1. til 2. årgang. Det er et problem når uddannelsesstederne opfatter første år i dansk og matematik som et grundforløb, hvilket kommer til at give alt for lidt vægtning på det særlige ved mellemtrinnet. Det ses jo også i alle undersøgelser at skolen taber mange børn fra indskolingen til mellemtrinnet, fx i PISA-undersøgelserne.

(EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen, åbent svar)

I fokusgruppinterviewene blev det påpeget at det er vigtigt at koordinere undervisningsindholdet eller at benytte den samme linjefagsunderviser i hele dansk- eller matematikforløbet hvis aldersspecialiseringen skal have en effekt.

Afsmittende effekter

Nogle studerende og fællesfagsundervisere gav i fokusgruppeinterviewene udtryk for at aldersspecialiseringen i de obligatoriske linjefag har en afsmittende effekt på indholdet i fællesfagene, ikke mindst de pædagogiske fag. De uddyber, at når et helt hold af studerende fx har valgt dansk til begynder- og mellemtrin, efterspørger de viden om lige netop den aldersgruppe i de pædagogiske fag. I fokusgruppeinterviewene vurderede en del studerende denne afsmittende effekt positivt. En studerende nævnte dog at han oplevede at hans kompetencer var alt for snævre og aldersspecifikke da han var i praktik.

I fokusgruppeinterviewene peger såvel nogle studerende som nogle undervisere på at aldersspecialiseringen spiller en afgørende rolle for de studerendes valg af andet og evt. tredje linjefag. Selvom der ikke er krav om at de studerende skal vælge alle deres linjefag ud fra et kriterium om alder, understregede bl.a. en uddannelsesleder i et af interviewene at de studerende vælger linjefag på baggrund af dette forhold:

Der er søgemønstre i forhold til valg af linjefag, at de studerende vælger linjefag så det matcher deres aldersspecialisering, men spørgsmålet er hvor meget man kan overskue de konsekvenser når man starter på uddannelsen. Det er ærgerligt at de studerende bliver så låst i deres uddannelsesvalg.

(Interview, uddannelsesleder)

Matcher det folkeskolens fag?

Tidligere undersøgelser fra EVA, bl.a. *Ny lærer* fra 2011, beskriver folkeskolens dilemma mellem hensynet til dimittendernes linjefag og hensynet til antallet af klasser som dimittenden skal undervise. Skolelederne påpeger at det er vigtigt at dimittenderne primært underviser i fag der matcher deres faglige kompetencer, dvs. at de primært underviser i deres linjefag, men samtidig fremhæver skolelederne vigtigheden af at dimittenderne ikke underviser for mange klasser og dermed ikke skal forholde sig til et større antal elever og kolleger og deltage i flere møder. Der er her tale om en vanskelig balancegang som ikke synes at blive lettere med 2007-læreruddannelsen.

Som en følge af aldersspecialiseringen har uddannelsesstedernes linjefagsvejledning stor betydning både før studiestart, dvs. i forbindelse med valg af det første linjefag, og undervejs i uddannelsen, dvs. i forbindelse med valg af det andet og evt. tredje linjefag. Denne holdning kom fx til udtryk i et af fokusgruppeinterviewene:

Der bør være en meget bedre vejledning eller minipraktik inden man vælger hvilket niveau, så man vælger rigtigt. Man skal virkelig hjælpes.

(Fokusgruppeinterview, studerende)

Kunne aldersspecialiseringen undværes?

Med til billedet hører synspunktet om at revurdere og evt. helt undgå aldersspecialiseringen. Nogle undervisere i fokusgruppeinterviewene gav udtryk for at der kunne udarbejdes tre adskilte elementer a 36 ECTS-point (0,6 årsværk) rettet mod hvert af de tre skoletrin i folkeskolen. Andre undervisere mente at danskfagets og matematikfagets nuværende omfang (a 72 ECTS-point, dvs. 1,2 årsværk) er tilstrækkeligt stort til at det kan omfatte undervisning såvel på begyndertrinnet som på mellemtrin og sluttrin. På den baggrund har EVA spurgt til matematik- og danskundervisernes vurdering af denne mulighed. Besvarelserne fremgår af tabel 24.

Tabel 24

I hvilken grad vurderer du at du uden aldersspecialisering, men med det samme antal årsværk (1,2), ville kunne nå mål og CKF'er for såvel begynder- som mellem- og sluttrin? (n = 179)

	Andel
I høj grad	17 %
I nogen grad	31 %
I mindre grad	31 %
Slet ikke	13 %
Ved ikke	8 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere i dansk og matematik på læreruddannelsen.

Tabellen viser at 48 % af linjefagsunderviserne i dansk og matematik vurderer at de i høj grad eller i nogen grad er i stand til at nå mål og CKF'er for såvel begyndertrin som mellemtrin og sluttrin inden for de nuværende 1,2 årsværk (72 ECTS-point). En lidt mindre andel (44 %) vurderer at det i mindre grad eller slet ikke kan lade sig gøre. Linjefagsunderviserne i dansk og matematik er delte i forhold til denne problemstilling.

4.5.3 Målopfyldelse

Intentionerne med aldersspecialiseringen i dansk og matematik i 2007-læreruddannelsen var:

- At styrke fagligheden i dansk og matematik
- At sikre at de studerende i dansk og matematik specialiserede sig i forhold til fagets faglige indhold og klassetrin.

Undersøgelsen peger på at målopfyldelsen for de to linjefag generelt er lykkedes, da det faglige indhold i fagene er blevet mere fokuseret. Det tyder også på at aldersspecialiseringen har haft den konsekvens at de studerendes profil er blevet mere begrænset, hvilket kan være en udfordring i forhold til folkeskolens behov.

Følgende knyttet til indsatsen er lykkedes:

- 70 % af linjefagsunderviserne i de store obligatoriske linjefag vurderer at aldersspecialiseringen har positiv betydning eller overvejende positiv betydning for den faglige kvalitet af uddannelsen.

Følgende knyttet til indsatsen udfordrer:

- Det er usikkert hvordan danskfaggruppen og/eller matematikfaggruppen i fællesskab med ledelsen tydeligt definerer hvad indholdet i fællesforløbet og specialiseringsdelene skal være så den faglige kvalitet sikres.
- Specialiseringen, hvis den studerende vælger dansk eller matematik, skal vælges tidligt i uddannelsesforløbet, ofte før den studerende starter på uddannelsen.

Følgende overvejelser knytter sig desuden til indsatsen:

- Danskfagets og matematikfagets omfang på hele 72 ECTS-point (1,2 årsværk) kan betyde at aldersspecialiseringen er knap så nødvendig.
- Aldersspecialiseringen har en afsmittende effekt på indholdet i fællesfagene for de hold der undervises samlet i såvel linjefaget som fællesfagene.
- Den studerendes aldersspecialisering har betydning for valget af linjefag på 3. og 4. studieår.
- Aldersspecialiseringen bevirker at uddannelsesstederne skal være særlig opmærksomme på deres linjefagsrådgivning.
- Dimittendens begrænsede profil kan være svær at imødekomme ved ansættelse i folkeskolen og kan evt. udfordre ønsket om at dimittenden kun underviser et overskueligt antal klasser og indgår i få lærerteam.

4.6 Mødepligt

2007-læreruddannelsen indførte mødepligt og deltagelsespligt for at vænne de studerende til gode studievaner. Indførelsen af mødepligt var bl.a. affødt af EVA's evaluering af læreruddannelsen i 2003 hvor det blev fremhævet at læreruddannelsen var tilrettelagt som en uddannelse med løbende undervisning, og at det derfor var problematisk hvis de studerende kun fulgte undervisningen sporadisk.

Dette afsnit belyser mødepligten gennem tre underafsnit. Første underafsnit omhandler de formelle rammer og intentioner, dernæst følger et underafsnit om implementering og eksempler, og slutteligt er der et underafsnit om målopfyldelsen knyttet til mødepligten.

4.6.1 Formelle rammer og intentioner

Hvad siger bekendtgørelsen om mødepligten?

Bekendtgørelsen fastslår i kapitel 5:

§ 42. Den studerende skal deltage i uddannelsen, som den tilrettelægges af uddannelsesinstitutionen. Som led i deltagelsespligten har den studerende mødepligt til uddannelsens 1. studieår og til praktik.

(...)

Stk. 3. Til brug for vurdering af den studerendes opfyldelse af deltagelsespligten skal uddannelsesinstitutionen registrere den enkelte studerendes deltagelse i uddannelsen. Uddannelsesinstitutionen skal i studieordningen fastlægge, hvorledes de studerendes deltagelse i uddannelsen registreres.

Kilde: BEK nr. 562 af 1.6.2011.

Hvad siger bemærkningerne til lovforslaget om mødepligten?

I bemærkningerne står følgende:

Forligspartierne finder, at der skal indføres mødepligt til al undervisning på første årgang. De studerende skal vænnes til gode og effektive studievaner. Med mødepligt på første årgang etableres et solidt grundlag for det videre studieforløb. Også pligten til at deltage i uddannelsen i øvrigt skal præciseres.

Kilde: L 220 Forslag til lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.

4.6.2 Implementering og eksempler

For at kunne beskrive implementering og eksempler knyttet til mødepligten har vi valgt at inddele dette underafsnit i tre mindre dele. Første del beskriver mødepligten, anden del beskriver deltagelsespligten, og tredje og sidste del beskriver uddannelsesstedernes konsekvenspolitik.

Mødepligten

Alle landets uddannelsessteder har implementeret mødepligten på læreruddannelsens 1. studieår så den studerende skal være til stede i forbindelse med planlagte undervisnings- eller studieaktiviteter hvor der også er en underviser til stede. Underviseren fører protokol som dog er tilgængelig for de studerende. Protokollen indleveres løbende til studieadministrationen, men med forskellig hyppighed, ofte to til tre gange pr. studieår.

For alle fire studieår er der mødepligt på praktikskolen i forbindelse med praktikopholdet. Det er praktikskolerne der i denne periode registrerer fravær. Den studerende har desuden ofte pligt til at deltage i forberedelse og efterbehandling af praktikken.

Flere undervisere udtalte sig positivt om mødepligten i fokusgruppeinterviewene og lagde vægt på at den kan bevirke at kun studerende med en interesse i uddannelsen er til stede:

Mødepligten er medvirkende til at udpege de studerende som ikke burde gå på læreruddannelsen.

(Fokusgruppeinterview, linjefagsunderviser)

Mødepligten bliver desuden positivt omtalt i fokusgruppeinterviewene på følgende måde:

- Der er bedre sammenhæng i uddannelsen, da der ikke hele tiden skal samles op for de studerende der ikke har været til stede.
- De studerende er mere flittige de følgende studieår på uddannelsen.
- De studerende kommer op om morgenen.

Underviserne kommer dog ikke kun med positive udtalelser om mødepligten i fokusgruppeinterviewene. Det bliver ligeledes fremhævet at mødepligten kan have en negativ effekt, idet de studerende bliver uselvstændige og bliver elever frem for studerende:

Mødepligten har givet de studerende dårligere studievaner. De studerende er blevet elever i stedet for studerende. De møder op på 1. år, men kommer så til gengæld ikke på 2. år. De studerende føler sig lettede over ikke at skulle komme på 2. år.

(Fokusgruppeinterview, linjefagsunderviser)

Mødepligten bliver omtalt som en udfordring på følgende måde:

- Den kræver meget administration.
- Den står i kontrast til den selvforståelse som underviserne ønsker at give eller bibeholde blandt de studerende.
- Den står i kontrast til de værdier og kompetencer som læreruddannelsen ønsker at give de studerende.

Deltagelsespligten

Deltagelsespligten gælder, ud over praktikken, for de følgende tre studieår og bliver defineret i en semesterplan. Semesterplanen udarbejdes af underviseren på baggrund af en drøftelse med de studerende. Deltagelsespligten kræver ikke at den studerende kommer til undervisningen og deltager i studieaktiviteterne på samme måde som mødepligten. Deltagelsespligten kan fx opfyldes ved:

- Mødepligt hvor den studerende skal deltage aktivt i alle timer
- Udarbejdelse af en studiejournal hvori den studerende beskriver sin deltagelse i en bestemt del af uddannelsen
- Udarbejdelse af en skriftlig opgave hvori den studerende dokumenterer sit arbejde med et nærmere bestemt kundskabsområde
- Udførelse af praktisk arbejde hvor den studerende fremlægger produkter eller viser færdigheder der dokumenterer arbejde med nærmere bestemte færdighedsområder
- Selvstudium med vejledningspligt hvor den studerendes deltagelse i bestemte dele af uddannelsen dokumenteres ved at den studerende forpligter sig til at søge vejledning i et bestemt omfang.

Fokusgruppeinterviewene viste at der er delte meninger blandt undervisere og studerende om hvorvidt mødepligt og deltagelsespligt er positive for læreruddannelsen. En fællesfagsunderviser gav udtryk for at det er fint med dokumentation af arbejdsprocesser, men at det måske er i overkanten at skulle dokumentere fremmøde:

Systemet med mødepligt på 1. år og deltagelsespligt på de andre år er fint. Det er fint at man skal dokumentere sin arbejdsindsats, men det er for rigtigt at man skal dokumentere sit fremmøde på hele uddannelsen. Det er fint med arbejdspligt i form af de fire studieprodukter.

(Fokusgruppeinterview, fællesfagsunderviser)

Konsekvenspolitik

Af fokusgruppeinterviewene og uddannelsesstedernes studieordninger fremgår det at der er faste og gode procedurer for møde- og deltagelsespligten på uddannelsesstederne. Fx bliver en studerende for hvem der er registreret manglende fremmøde, kontaktet af studielederen som anmoder om at årsagen til det manglende fremmøde eller den manglende deltagelse angives. Studielederen afgør herefter om det manglende fremmøde eller den manglende deltagelse er af en sådan art eller et sådant omfang at det giver anledning til en skriftlig advarsel. Studielederen kan bortvise en studerende fra uddannelsen hvis denne gennem længere tid har modtaget advarsler i et eller flere fag og fortsat ikke opfylder deltagelses- eller mødepligten.

Kravet ligger på maksimum 10-30 % undervisningsfravær hvorefter den studerende mister retten til at aflægge prøve i faget og opfordres til at gå studieåret om. Før det sker, vil der dog være iværksat tiltag i form af samtaler, særlige aftaler og tilbud om skriftlige prøver og hjemme- eller reparationsopgaver.

4.6.3 Målopfyldelse

Med 2007-læreruddannelsen blev der indført mødepligt og deltagelsespligt. Intentionen var som tidligere nævnt at vænne de studerende til gode og effektive studievaner.

Undersøgelsen peger på at målopfyldelsen er lykkedes, da en skærpet praksis synes at give de studerende mere effektive studievaner.

Følgende knyttet til indsatsen er lykkedes:

- Uddannelsesstederne har en velfungerende praksis for møde- og deltagelsespligt.
- De studerende har større fremmøde fordi de i modsat fald skal gå studieåret om.
- Det tyder på at de studerende møder op de efterfølgende studieår på uddannelsen, hvilket er en effekt afledt af mødepligten.
- Det tyder på at undervisningen har en stærkere progression som følge af et bedre fremmøde.

Følgende knyttet til indsatsen udfordrer:

- Indsatsen kræver meget administration.
- Nogle undervisere vurderer at mødepligten er bureaukratisk.
- De studerende kan ifølge respondenterne blive uselvstændige.

5 Uddannelsens treklang

Uddannelsens treklang, dvs. samspillet mellem praktik, linjefag og de pædagogiske fag, havde stor vægt da forligskredsen vedtog 2007-læreruddannelsen.

Dette kapitel peger på at samarbejdet mellem linjefagene, de pædagogiske fag og praktikken er en konstant udfordring, men at treklangen er blevet styrket gennem praktikken, bedømmelsen af praktikken, 0,2-elementet og bachelorprojektet. De pædagogiske fag og KLM – som udgør en væsentlig kerne i uddannelsens treklang – synes dog ikke at være styrket i den grad som var intentionen med 2007-læreruddannelsen.

EVA har spurgt underviserne på læreruddannelsen om de vurderer at treklangen har fået den centrale plads som 2007-læreruddannelsen (i spørgeskemaet kaldt reformen) tiltænkte. Besvarelsenerne fremgår af tabel 25.

Tabel 25
I hvilken grad vurderer du at treklangen har fået den centrale plads som reformen tiltænkte?

	Andel af undervisere der <i>ikke</i> har undervist i KLM og de pædagogiske fag (n = 374)	Andel af undervisere der har undervist i KLM og de pædagogiske fag (n = 190)
I høj grad	23 %	17 %
I nogen grad	49 %	44 %
I mindre grad	20 %	27 %
Slet ikke	5 %	4 %
Ved ikke	4 %	8 %
Total	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Note: De pædagogiske fag er pædagogik, almen didaktik og psykologi.

Som tabellen viser, vurderer en overvejende del af underviserne på læreruddannelsen at treklangen er blevet styrket. 72 % af de undervisere der ikke har undervist i KLM og de pædagogiske fag, vurderer at treklangen i høj grad eller i nogen grad har fået den centrale plads som den var tiltænkt, hvilket er en større andel end gruppen af undervisere der har undervist i de pågældende fag, og som vurderer det samme (61 %).

De følgende seks afsnit belyser udvalgte indsatser for at sikre uddannelsens treklang, nemlig de pædagogiske fag og KLM, praktikken, 0,2-elementet, bachelorprojektet og progression og sammenhæng.

Data i kapitlet stammer fra spørgeskemaundersøgelsen blandt undervisere på læreruddannelsen, interview med uddannelsesledere og fokusgruppeinterviewene med undervisere, praktikkoordinatorer og studerende på fire uddannelsessteder, nærlæsning af uddannelsesstedernes studieordninger og grundoplysningerne fra uddannelsesstederne.

5.1 De pædagogiske fag og KLM

Intentionen med 2007-læreruddannelsen var at styrke de pædagogiske fag og KLM, så den studerendes undervisningskompetencer og kompetencer til andre læreropgaver blev styrket.

Dette afsnit beskriver de pædagogiske fag og KLM gennem tre underafsnit. Det første underafsnit belyser de formelle rammer og intentioner, det næste omhandler implementering og eksempler, og det sidste underafsnit belyser målopfyldelsen knyttet til de pædagogiske fag og KLM.

5.1.1 Formelle rammer og intentioner

Hvad siger bekendtgørelsen om de pædagogiske fag og KLM?

I bekendtgørelsens § 3 står der bl.a. om de enkelte fag:

1) *Fællesfag: Praktik på 36 ECTS-point, kristendomskundskab/livsoplysning/medborgerskab på 17 ECTS-point og de pædagogiske fag i form af almen didaktik, psykologi og pædagogik på i alt 33 ECTS-point.*

Kilde: BEK nr. 562 af 1.6.2011.

Hvad siger bemærkningerne til lovforslaget om de pædagogiske fag og KLM?

Faget skolen i samfundet udgår af fællesskabsrækken. I fremsættelsen af lovforslaget står der desuden følgende:

De pædagogiske fag styrkes ved dels at integreres i de obligatoriske linjefag, hvor de vil udgøre et supplement til den didaktik, der i forvejen findes i alle linjefag, dels at tildeles 0,55 årsværk alene og 0,2 årsværk i sammenhæng med de obligatoriske linjefag.

Kilde: L 220 Forslag til lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.

5.1.2 Implementering og eksempler

For at kunne beskrive implementering og eksempler knyttet til de pædagogiske fag og KLM har vi valgt at inddele dette underafsnit i tre mindre dele. Første del beskriver fællesfagenes omfang, næste del beskriver fagenes placering i uddannelsen, og tredje og sidste del beskriver indholdet i undervisningen.

Fagenes omfang

Fællesfagene udgør samlet 86 ECTS-point (1,15 årsværk) og fordeler sig med 33 ECTS-point i pædagogik, psykologi og almen didaktik (0,55 årsværk), 17 ECTS-point i KLM (0,28 årsværk) og 36 ECTS-point i praktik (0,6 årsværk). Hertil kommer 0,2-elementet svarende til 12 ECTS-point (0,2-årsværk).

EVA har undersøgt undervisernes vurdering af om de pædagogiske fags omfang er en faglig styrkelse af 2007-læreruddannelsens kvalitet. Tabel 26 viser respondenternes besvarelser fordelt på forskellige faggrupper.

Tabel 26

Hvilken betydning vurderer du at omfanget af de pædagogiske fag (i alt 0,55 årsværk) har for den faglige kvalitet af 2007-læreruddannelsen?

	Andel af undervisere i KLM og de pædagogiske fag (n = 192)	Andel af undervisere der ikke har undervist i KLM og de pædagogiske fag (n = 378)	Andel af undervisere samlet set (n = 571)
Positiv betydning	26 %	22 %	23 %
Overvejende positiv betydning	25 %	39 %	34 %
Overvejende negativ betydning	17 %	8 %	11 %
Negativ betydning	17 %	4 %	8 %
Ved ikke	15 %	28 %	34 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Note: De pædagogiske fag er pædagogik, almen didaktik og psykologi.

Tabellen viser at 51 % af fællesfagsunderviserne i de pædagogiske fag og KLM mener at omfanget af de pædagogiske fag har positiv betydning eller overvejende positiv betydning for den faglige kvalitet af 2007-læreruddannelsen. 61 % af de undervisere der ikke har undervist i de pædagogiske fag og KLM, giver en tilsvarende vurdering. 15 % af fællesfagsunderviserne i de pædagogiske fag og KLM har svaret "Ved ikke" på spørgsmålet, mens tallet er højere (28 %) blandt de undervisere der ikke har undervist i de pædagogiske fag og KLM.

Selvom det kan virke selvfølgelig at de pædagogiske fag er blevet styrket i kraft af 2007-læreruddannelsen, diskuterede underviserne i fokusgruppeinterviewene hvor meget det pædagogiske område egentlig fylder på læreruddannelsen. Diskussionen viste forskellige holdninger og rummede fx følgende synspunkter:

- KLM og 0,2-elementet bør ikke medregnes, og derfor er de pædagogiske fag egentlig ikke styrket med den nuværende uddannelse.
- Omfanget er fornuftigt, men antallet af undervisningstimer er reduceret med den nuværende læreruddannelse.

Fx fremsatte en fællesfagsunderviser følgende synspunkt der omhandler omfanget og timeantallet:

De pædagogiske fag fylder blot 33 ECTS-point – svarende til 0,55 årsværk – og det ER altså en reduktion i forhold til den tidligere læreruddannelse hvor pædagogikken fyldte meget mere.

(Fokusgruppeinterview, fællesfagsunderviser)

Fagenes placering

EVA anbefalede i sin evaluering af 1998-læreruddannelsen i 2003 at placere de pædagogiske fag på de første to studieår af læreruddannelsen, da omfanget af fagene ikke skulle være for begrænset på de enkelte studieår. I 2007-læreruddannelsen er det også interessant at se hvor KLM og de pædagogiske fag er placeret.

Samtlige uddannelsessteder har på grund af bekendtgørelseskravene placeret 0,2-elementet på 1. og 2. studieår. KLM er placeret på 1. studieår. Uddannelsesstederne i Haderslev og Esbjerg har dog valgt at strække faget over 1. og 2. studieår. Tabel 27 viser uddannelsesstedernes placering af de pædagogiske fag.

Tabel 27
Placeringen af de pædagogiske fag på de forskellige uddannelsessteder

	1. studieår	2. studieår	3. studieår	4. studieår
Almen didaktik	Nørre Nisum* + Skive*	Haderslev	Silkeborg Zahle Metropol Blaagaard/KDAS + Bornholm Hjørring Holbæk Aarhus Roskilde	Nørre Nisum* + Skive* Odense + Jelling Aalborg

Fortsættes på næste side...

... fortsat fra forrige side

	1. studieår	2. studieår	3. studieår	4. studieår
Psykologi	Silkeborg	Nørre Nissum + Skive		
	Hjørring*	Zahle		
	Holbæk +	Metropol		
	Vordingborg	Blaagaard/KDAS +		
	Aarhus*	Bornholm		
	Haderslev	Odense +		
	Roskilde	Jelling		
		Hjørring*		
		Aalborg		
		Aarhus*		
		Esbjerg		
Pædagogik	Aarhus*	Silkeborg	Nørre Nissum +	
		Metropol	Skive	
		Holbæk +	Zahle	
		Vordingborg	Blaagaard/KDAS +	
		Aarhus*	Bornholm	
		Roskilde	Odense +	
			Jelling	
			Aalborg	
			Hjørring	
			Haderslev	
		Esbjerg		

Kilde: Uddannelsesstedernes studieordninger.

*: Faget strækkes over mere end et studieår.

Fælles for alle uddannelsesstederne er at de pædagogiske fag er placeret så de strækker sig over de første tre studieår. Fem af uddannelsesstederne har valgt at placere pædagogiske fag på alle fire år. På disse fem uddannelsessteder undervises de studerende i almen didaktik på 4. studieår -, tre af uddannelsesstederne for første gang. I Nørre Nissum og Skive undervises de studerende i almen didaktik på 1. studieår, og netop denne model blev i fokusgruppeinterviewene efterspurgt af nogle af de studerende på andre uddannelsessteder:

Hvorfor skal man kun have almen didaktik i løbet af et år, hvorfor kan man ikke dele det over to år? Så man får lidt i starten, og så bygger man mere på. Så man får afklaring på nogle af de her pædagogiske og psykologiske begreber som måske lidt ligger og roder i det. Fordi det er først nu på 3. årgang det rykker.

(Fokusgruppeinterview, studerende)

Visse undervisere understregede også vigtigheden af at de studerende får en pædagogisk forståelse tidligt i uddannelsen. I et af fokusgruppeinterviewene udtalte en fællesfagsunderviser følgende:

Vi har placeret de pædagogiske fag på 2. og 3. årgang for at få en solid faglig klump – hvilket er rigtig tænkt. Problemet er dog at de studerende har alt for lidt didaktik og pædagogik på 1. og 2. årgang. Det er meget tydeligt når jeg modtager nye studerende på 3. årgang at de har markant mindre med sig af pædagogisk indsigt end på den tidligere læreruddannelse. Det har stor betydning at de studerende tidligt møder pædagogik, almen didaktik og psykologi, da det betyder noget for alt det andet de studerer og praktiserer undervejs.

(Fokusgruppeinterview, fællesfagsunderviser)

At opnå en ideel fordeling af de pædagogiske fag er tilsyneladende vanskeligt for uddannelsesstederne. I interviewene påpegede uddannelsesstederne bl.a. følgende udfordringer når skemaet skal fastlægges, og de pædagogiske fag skal placeres på de forskellige årgange:

- De studerende kan overordnet set kun modtage meget få undervisningstimer under alle omstændigheder.

- De studerende skal selvfølgelig introduceres til de pædagogiske emner tidligt i uddannelsen, men da det obligatoriske linjefag og KLM fylder alt på uddannelsens 1. studieår, må de pædagogiske fag derfor vente til 2., 3. og 4. studieår.
- En del undervisere giver udtryk for at de helst vil undervise studerende på 3. og 4. årgang.

Indholdet i undervisningen

KLM og de pædagogiske fags mål og CKF'er er rettesnore for hvad de studerende skal lære på uddannelsen. EVA har spurgt underviserne om de vurderer at omfanget af deres fag matcher fagets mål og CKF'er. Tabel 28 viser den procentvise fordeling af besvarelserne blandt underviserne.

Tabel 28
I hvilken grad vurderer du at omfanget af dit fag (i årsværk) matcher fagets mål og CKF'er?

	Andel af undervisere i KLM og de pædagogiske fag (n = 144)	Andel af undervisere i de øvrige fag (n = 417)	Andel af undervisere samlet set (n = 571)
I høj grad	8 %	20 %	17 %
I nogen grad	25 %	47 %	41 %
I mindre grad	43 %	24 %	29 %
Slet ikke	23 %	10 %	13 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kun 33 % af de adspurgte fællesfagsundervisere i KLM og de pædagogiske fag mener at omfanget af deres fag i høj grad eller i nogen grad matcher fagets mål og CKF'er. Hvad angår underviserne i de øvrige fag, er denne andel større (67 %). Samlet set vurderer lidt over halvdelen af underviserne (58 %) at omfanget af deres fag i høj grad eller i nogen grad matcher fagets mål og CKF'er.

Denne forskel i vurderingen blandt undervisergrupperne skal muligvis ses i sammenhæng med at nogle fællesfagsundervisere i fokusgruppeinterviewene påpegede at timetallet i deres fag er blevet skåret ned uden at kravene er blevet tilsvarende færre. I den forbindelse fremhævede andre undervisere at det på den nuværende læreruddannelse er vigtigere end nogensinde at de studerende selv tager et ansvar for deres læring og tilegnelse af specifikke kompetencer hvis samtlige mål og CKF'er skal realiseres.

I fokusgruppeinterviewene gav fællesfagsunderviserne og de studerende desuden eksempler på hvordan de vurderer at de pædagogiske fag og KLM er blevet styrket med 2007-læreruddannelsen. En del af disse eksempler er også relateret til 0,2-elementet som behandles i afsnit 5.4, og påpeger følgende:

- Fællesfagsunderviserne i de pædagogiske fag vejleder den studerende om dennes konkrete undervisningsforløb og hjælper fx den studerende med at afgøre om forløbet kan gennemføres.
- CKF'erne er blevet mere professionsrettede.
- Der er indgået samarbejde med linjefagsundervisere der betyder at linjefagsunderviserne og fællesfagsundervisere i de pædagogiske fag udarbejder temaerne i fællesskab.

For at få undervisernes vurdering af om de har tilgang til en god vidensbase i de pædagogiske fag og KLM, har EVA også spurgt fællesfagsunderviserne i KLM og de pædagogiske fag om de vurderer at der findes relevante forsøgs- og udviklingsarbejder og relevante forskningsarbejder der kan inddrages i deres undervisning. Resultaterne fremgår af tabel 29.

Tabel 29
Undervisernes vurdering af vidensbaseringen i KLM og de pædagogiske fag (n = 143)

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	Total
I hvilken grad vurderer du at der i dit fag findes relevante forsøgs- og udviklingsarbejder der kan inddrages i undervisningen?	33 %	48 %	14 %	2 %	4 %	100 %
I hvilken grad vurderer du at der i dit fag findes relevante forskningsarbejder der kan inddrages i undervisningen?	54 %	38 %	8 %	1 %	0 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere i KLM og de pædagogiske fag på læreruddannelsen.

Note: De pædagogiske fag er pædagogik, almen didaktik og psykologi.

Tabellen viser at 81 % af fællesfagsunderviserne i KLM og de pædagogiske fag i høj grad eller i nogen grad vurderer at der findes relevant forsøgs- og udviklingsarbejder, mens 92 % vurderer at der findes relevant forskningsarbejder. Dvs. at det er muligt for underviserne at bygge deres undervisning på forsøgs-, udviklings- og forskningsarbejder. Der var dog fællesfagsundervisere som i fokusgruppeinterviewene udtalte at denne vidensbasering ikke nødvendigvis er det der hjælper de studerende til at blive de bedste folkeskolelærere:

Omsætte forskning til handleduelighed ... Det er altså pivsvært!
(Fokusgruppeinterview, fællesfagsunderviser)

Samme dilemma blev omtalt af en studerende der har valgt at målrette sine opgaver så de opfylder kravene snarere end at være – i hans øjne – brugbare og praksisnære:

Jeg er også nået dertil hvor jeg, når jeg skriver en opgave, putter nogle fine ord på, for det er det de gerne vil høre, men det holder ikke i praksis.
(Fokusgruppeinterview, studerende)

5.1.3 Målopfyldelse

2007-læreruddannelsen har haft til hensigt at styrke de pædagogiske fag og introducere et nyt fag ved navn KLM. Intentionen var at fagene skulle kvalificere den studerende til at begrunde og forestå undervisningen og løsningen af andre læreropgaver med udgangspunkt i folkeskolens formål, skolefagets eget formål, væsentlige træk i samfundsudviklingen og den enkelte elevs behov, forudsætninger og udviklingsmuligheder og -betingelser.

Undersøgelsen peger på at målopfyldelsen er begrænset, da intentionen med at styrke de pædagogiske fag og KLM har været en udfordring.

Følgende knyttet til indsatsen er lykkedes:

- 51 % af fællesfagsunderviserne i de pædagogiske fag og KLM og 61 % af de resterende undervisere vurderer at omfanget af de pædagogiske fag på 33 ECTS-point (0,55 årsværk) har positiv betydning eller overvejende positiv betydning for 2007-læreruddannelsens kvalitet.
- 81 % af fællesfagsunderviserne i de pædagogiske fag og KLM vurderer at deres vidensbasering i høj grad eller i nogen grad kan baseres på relevante forsøgs- og udviklingsarbejder.
- 92 % af fællesfagsunderviserne i de pædagogiske fag og KLM vurderer at deres vidensbasering i høj grad eller i nogen grad kan baseres på relevante forskningsarbejder.

Følgende knyttet til indsatsen udfordrer:

- 34 % af fællesfagsunderviserne i de pædagogiske fag og KLM vurderer at omfanget af de pædagogiske fag har overvejende negativ betydning eller negativ betydning for den faglige kvalitet af 2007-læreruddannelsen.
- 66 % af fællesfagsunderviserne i de pædagogiske fag og KLM mener at omfanget af de pædagogiske fag og KLM i mindre grad eller slet ikke matcher fagenes mål og CKF'er.
- At placere KLM og de pædagogiske uddannelseselementer på tidspunkter der sikrer en god progression for de studerende.

- At sikre at både timetal og årsværk i de pædagogiske fag matcher mål og CKF'er.
- At tilrettelægge undervisning og arbejdsformer for de studerende så mål og CKF'er i de pædagogiske fag nås.

5.2 Praktikken

Intentionen med 2007-læreruddannelsen var at styrke praktikken yderligere. Allerede i 1998-læreruddannelsen blev praktikken udvidet fra 30 til 36 ECTS-point og blev et fag i uddannelsen med egne CKF'er. 2007-læreruddannelsen har bibeholdt disse initiativer og har desuden indført bedømmelsen bestået eller ikke bestået efter hver praktik. Desuden er der en forventning om at praktikken udgør en helt central sammenhængskraft i uddannelsen, og at den tilrettelægges i samspil med uddannelsens fag.

Dette afsnit belyser praktikken gennem tre underafsnit. Det første underafsnit beskriver de formelle rammer og intentioner, det næste omhandler implementering og eksempler, og det sidste underafsnit belyser målopfyldelsen knyttet til praktikken.

5.2.1 Formelle rammer og intentioner

Hvad siger bekendtgørelsen om praktikken?

Bekendtgørelsen fastslår i paragraf 5:

Den studerende skal have praktik i alle de valgte linjefag og i alle fire studieår.

Stk. 2. Målet med praktikken er at skabe en kobling mellem teori og praksis med henblik på, at den studerende erhverver teoretisk funderede praktiske færdigheder i at forberede, gennemføre og evaluere undervisningsforløb. Uddannelsesinstitutionen skal tilrettelægge praktikken således, at der gennem alle praktikperioder sker en uddannelsesmæssig progression i forhold til praktikkens mål og uddannelsens formål, jf. §§ 22-24. Den uddannelsesmæssige progression skal beskrives i uddannelsesinstitutionens studieordning.

Kilde: BEK nr. 562 af 1.6.2011.

Hvad siger bemærkningerne til lovforslaget om praktikken?

Der er enighed i forligskredsen om, at praktikken skal styrkes ved øget samarbejde mellem linjefagene, professionsbachelorprojektet og de pædagogiske fag. Det gælder i forbindelse med forberedelse, gennemførelse og efterbehandling af praktikken.

Kilde: L 220 Forslag til lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.

Praktikken har som det primære formål at koble uddannelsens teori og praksis sammen. Dermed har faget en grundlæggende betydning for uddannelsens professionsrettede karakter. Der er formuleret overordnede mål for faget praktik og CKF'er for hver praktikperiode (se evt. appendiks C).

Inden for rammerne af praktikken gælder at de studerende skal have 297 praktiktimer, 19 praktikvejledningstimer og 8 praktikundervisningstimer. I alt dækker praktikken 24 uger. På de første to studieår af uddannelsen finder praktikken sted på professionshøjskolens (uddannelsesstedets) praktikskoler. På 3. og 4. studieår kan en række øvrige skoler og uddannelsessteder inddrages. Praktikken på 4. studieår skal dog finde sted på en folkeskole, fri grundskole eller efterskole. De studerende bliver inddelt i praktikgrupper. Det varierer hvor store grupperne er, men tendensen er to til fire studerende pr. gruppe, og dette antal har en tilbøjelighed til at falde i løbet af uddannelsen.

5.2.2 Implementering og eksempler

For at kunne beskrive implementering og eksempler knyttet til praktikken har vi valgt at inddele dette underafsnit i fem mindre dele. Første del beskriver praktikkens organisering, anden del omhandler organiserings udfordringer, tredje del omhandler de studerendes skriftlige produkter knyttet til praktikken, fjerde del belyser de studerendes vejledning i praktikken, og femte og sidste del beskriver praktiklærernes viden og uddannelse.

Organisering

Fokusgruppeinterviewene og studieordningerne efterlader indtrykket af at professionshøjskolerne eller de enkelte uddannelsessteder, herunder ikke mindst praktikkoordinatorerne, har udarbejdet gode procedurer knyttet til praktikken. Praktikkens organisering, det indholdsmæssige fokus (progressionen og sammenhængen mellem teori og praksis) og samarbejdet med praktikskolerne spiller en central rolle i uddannelsesstedernes arbejde på området.

I løbet af de fire praktikperioder skal de studerende arbejde med forskellige fokusområder og med indhold og organisering af praktikprocesserne. Uddannelsesstedernes studieordninger belyser progressionen i praktikken, hvilket tabel 30 viser.

Tabel 30
Praktikkens længde og indhold. Eksempel

	1. studieår	2. studieår	3. studieår	4. studieår
Praktikkens længde	Ca. 5 uger	Ca. 5 uger	Ca. 7 uger	Ca. 7 uger
Den studerendes rolle beskrives som:	Nysgerrig deltager	Aktiv medspiller	Selvstændig initiativtager	Professionel udøver og rammesætter
	Den medvirkende iagttager	Den undersøgende deltager	Den reflekterende udøver	Den selvstændige initiativtager
Faget som praktikken er knyttet til:	1. års linjefag	2. års linjefag (ofte aldersspecialisering)	1. ikkeobligatoriske linjefag	1. eller 2. ikkeobligatoriske linjefag

Kilde: Uddannelsesstedernes studieordninger.

Ud over praktikopgaverne og de forskellige typer vejledninger – som omtales i det følgende – blev følgende fremhævet i fokusgruppeinterviewene med praktikkoordinatorerne som initiativer der har styrket praktikken:

- Praktikkoordinatorerne er let tilgængelige for såvel studerende som praktiklærere.
- CKF'er og køreplanen for praktikken bliver tydeligt gennemgået for såvel studerende som praktiklærere.
- Praktiklærerne får konkrete eksempler på hvorledes den studerende kan imødekomme CKF'erne.
- Praktikskolerne offentliggør en praktikpolitik på deres hjemmeside.
- Underviserne tvinges til at tænke praktikken ind i undervisningen ved at have fokus på praktikkens progression.
- Der er lettilgængelige brochurer til praktiklærerne om CKF'er og fagligt niveau.
- Der er gode samarbejdsaftaler mellem uddannelsessted og praktikskole.
- Ud over praktiklæreren kan en lønnet mentor på praktikskolerne hjælpe de studerende.

Udfordringer ved organiseringen

En udfordring som ofte blev fremhævet i fokusgruppeinterviewene med praktikkoordinatorerne, er de begrænsede muligheder for at placere praktikperioderne forskudt på de forskellige årgange. Da 2. og 3. linjefag ofte samlæses, skal praktikken placeres på samme tidspunkt på 3. og 4. studieår. På mindre uddannelsessteder samlæses de studerende som på 3. og 4. studieår har deres andet store linjefag, med de studerende på 1. og 2. årgang som har samme fag som obligatorisk linjefag. Hertil kommer at naturfagene i kraft af forsøgsordningen optræder som både obligatorisk linjefag og tredje og fjerde linjefag. Alt i alt betyder dette at mindre uddannelsessteder af ressourcemæssige grunde samler praktikken så den ligger i samme periode. Begge løsninger,

men ikke mindst den sidste, gør det ifølge praktikkoordinatorerne svært at finde tilstrækkeligt mange praktikskoler og desuden at frasortere de praktikskoler der får dårlige evalueringer.

En anden udfordring drejer sig om praktikkens længde. En del af praktikkoordinatorerne gav i fokusgruppeinterviewene udtryk for at praktikkens længde er passende, men der fremkom også holdninger som at praktikken burde vare op til et år, "strækkes ud" eller "flettes totalt ind i fagene", og at den studerende burde kunne vende tilbage til den samme praktikskole. Der er tale om holdninger som udspringer af ønsket om at praktikken skal være mindst muligt løsrevet fra den teoretiske undervisning, og af overbevisningen om at temaer som forældremøder, skole-hjem-samarbejde, årsplaner, elevplaner med mere kan læres bedre på denne måde. Desuden gav en del af de studerende og praktikkoordinatorerne udtryk for den holdning at studerende på 4. årgang burde have et næsten fuldt folkeskolelærerskema i praktikken:

Jeg tror at man med fordel på 4. årgang kunne nærme sig almindeligt lærerskema, da vi studerende overhovedet ikke har et begreb om at vi egentlig kun bestrider et halvtidsjob i praktikken i forhold til at vi fem måneder senere skal stå helt alene og med mange flere timer og forskellige fag. Vores nu 13 timer skulle måske snarere hedde minimum 18 timer eller evt. 14 dages føl på fuldtid hos en lærer først – for derefter selv at varetage undervisningen alene i fem til syv uger på 4. årgang.

(Fokusgruppeinterview, studerende)

En anden udfordring omhandler samspillet med læreruddannelsens øvrige fag. I bekendtgørelsens bilag 1 om praktikken står samspillet mellem praktik og læreruddannelsens øvrige fag centralt. En bekymring som kom til udtryk i fokusgruppeinterviewene, hovedsagelig hos nogle linjefagsundervisere i de ikkeobligatoriske linjefag på 3. og 4. studieår, var at vilkårene for samspillet mellem praktikken og 2. og 3. linjefag er væsentlig sværere end i de obligatoriske linjefag:

Jeg mener det er svært at sende praktikanter ud i et linjefag de kun har haft et par måneder. Der er simpelthen ikke fagfaglig viden nok, og vi har ikke haft faste rammer for at samarbejde med fællesfagsunderviserne – et STORT problem med de små linjefag.

(Fokusgruppeinterview, linjefagsunderviser)

En lignende udfordring hos samme undervisergruppe (de ikkeobligatoriske mindre linjefag) omhandler dens involvering i udviklingsarbejder knyttet til praktikskolerne. En del af disse respondenter gav udtryk for at målrettede udviklingsarbejder og samarbejde med praktikstederne hovedsagelig tilfalder fællesfagsunderviserne i de pædagogiske fag og linjefagsunderviserne i de obligatoriske linjefag. Årsagen er at disse fag strækker sig over flere studieår og allerede samarbejder gennem 0,2-elementet. Udviklingsarbejder med praktikstederne tager fx udgangspunkt i de pædagogiske fags temaer og knytter an til et af de obligatoriske linjefag.

De studerendes skriftlige produkter knyttet til praktikken

En væsentlig del af praktikperioden og det forberedende og efterfølgende praktkarbejde består for den studerende af et eller flere skriftlige produkter, hvilket knytter sig til bedømmelsen af de studerende (se afsnit 5.3) og til styrkelsen af uddannelsens treklang. I uddannelsesstedernes studieordninger eller tillæg til disse er produkterne velbeskrevet og kaldes fx praktikportfolio, professionsprojekt, didaktikrapport, praktikjournal, professionsprojekt eller praktikrapport. Disse betegnelser dækker over et skriftligt materiale der lægger vægt på problemstillinger og den oplevede praksis, og som leder frem mod eksempelvis bachelorprojektet og/eller bruges i vejledningssituationerne. Ofte arbejdes der gennem hele uddannelsen med en praktikportfolio som afspejler progressionen i studiet. Fælles for alle uddannelsesstederne er at de skriftlige produkter er velbeskrevet så der arbejdes skriftligt med praktikperioderne både undervejs i forløbene og efterfølgende, og så det leder frem mod bachelorprojektet. Der fremkom også positive holdninger til praktikkens organisering i fokusgruppeinterviewene med underviserne:

Fokus på praktikken og indførelse af professionsopgave med progression er rigtig godt.

(Fokusgruppeinterview, linjefagsunderviser)

Vejledning

De studerende får vejledning i forbindelse med praktikperioderne. Den består af to typer vejledning: praktikvejledningstimer og trepartsvejledninger. Vi vil i det følgende gennemgå indholdet og implementeringsgraden af disse to typer som et led i forståelsen af praktikkens faglige kvalitet.

Praktikvejledningstimerne foregår mellem praktiklærer og studerende og udgør den direkte vejledning der løbende finder sted under praktikken. Tabel 31 viser at 83 % af praktiklærerne holder vejledning med de studerende én gang eller mere pr. uge. Kun 3 % holder vejledning mindre end én gang pr. to uger. Praktikvejledningstimer ser derfor ud til at være en integreret og fast del af praktikperioden.

Tabel 31

Gennemsnitligt hvor ofte set i løbet af to praktikuger hvor du har praktikanter, vil en praktikant deltage i et vejledende møde med dig som vejleder? (n = 368)

	Andel
Mindre end én gang pr. to uger	3 %
Én gang pr. to uger	14 %
To gange pr. to uger	49 %
Tre gange pr. to uger	19 %
Fire gange eller mere pr. to uger	16 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt praktiklærere i folkeskolen.

Bemærk: Tallene dækker kun over studerende på uddannelsens 1., 2. og evt. 3. studieår, da uddannelsen endnu ikke har haft fuldt gennemløb.

En holdning er dog at der er for få praktikvejledningstimer. Ifølge nogle praktiklæreres besvarelser i skemaets åbne svarkategorier går der fx lang tid med at introducere den studerende til skolen og til materialerne som klasserne anvender, at få den studerende til at etablere en god relation med klasserne og dermed opøve klasseledelseskompetence og at støtte den studerende i sin forberedelse. Når dette arbejde er overstået, er det ifølge disse respondenter begrænset hvor meget vejledningstid der kan bruges på relevante emner som fx:

- Den efterfølgende evaluering af undervisningen
- Refleksion over egen praksis og rolle
- Fælles formulering af mål for praktikken og udfyldelse af praktikaftalen
- Slutevalueringer
- Løbende diskussion af praktiklærerens bedømmelse.

En praktiklærer foreslår følgende:

Én vejledningstime pr. uge samt to timers afklaring forud for praktikken, en time til trepartssamtale samt 30 minutter pr. studerende til slutevaluering ville være passende.

(EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt praktiklærere i folkeskolen, åbent svar)

En anden type praktikvejledning er trepartsvejledninger. Uddannelsesstederne har ikke pligt til at gennemføre trepartsvejledninger, men de kan have stor betydning for læreruddannelsens kvalitet, da vejledningen er et møde mellem den primære praktiklærer, en af de studerendes undervisere og den studerende eller gruppen af studerende. Denne form for vejledning findes i et varierende omfang på uddannelsesstederne og er beskrevet i enten studieordningerne, på uddannelsesstedernes hjemmesider eller i særskilt materiale. Ti af uddannelsesstederne beskriver trepartsvejledningen (også kaldet fx trepartssamtalen, praktikbesøget eller professionsmødet) i deres studieordninger eller tillæg. Fx beskriver et uddannelsessted at vejledningerne finder sted på alle år-gange bortset fra 2. studieår, på et andet uddannelsessted er vejledningen placeret på 4. studieår, og på et tredje uddannelsessted foregår vejledningen i "udvalgte praktikforløb".

Såvel uddannelseslederne som praktikkoordinatorerne fremhævede i hhv. interviewene og fokus-gruppeinterviewene at alle parter har stor velvilje over for trepartsvejledningerne, men begge in-

terviewgrupper gav også udtryk for at strukturer såvel som økonomi gør det vanskeligt at tilbyde de studerende trepartsvejledninger lige så ofte som ønsket. I en af de åbne svarkategorier i spørgeskemaundersøgelsen skrev en praktiklærer følgende:

*Generelt er det positivt at have lærerstuderende, men jeg mener, der i høj grad mangler samarbejde med seminariet og opfølgning på praktikken, således at de lærerstuderende sammen med praktiklærerne løbende har kontakt og vejledning. I det hele taget mangler der efter min mening et langt tættere samarbejde skole og seminarium imellem.
(EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt praktiklærere i folkeskolen, åbent svar)*

Ifølge praktiklærerne er trepartsvejledningen ikke en integreret del af praktikperioderne. Som det fremgår af tabel 32, har 67 % af praktiklærerne ikke deltaget i trepartsvejledninger, mens ca. hver femte oplever det sjældne gange, og kun 12 % har ofte deltaget i trepartsvejledninger.

Tabel 32

Hvor stor en andel af de praktikanter du har været vejleder for siden 2007, er blevet tilbudt større praktikmøder – dvs. møder hvor du, et større hold af praktikanter og mindst én seminarielærer deltager? (n = 358)

	Andel
0 % (Har ikke deltaget i trepartsvejledninger)	67 %
1-10 %	11 %
10-50 %	6 %
50-90 %	5 %
90-100 % (Har ofte deltaget i trepartsvejledninger)	12 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt praktiklærere i folkeskolen.

Bemærk: Tallene dækker kun over studerende på uddannelsens 1., 2. og evt. 3. studieår, da uddannelsen endnu ikke har haft fuldt gennemløb.

Praktiklærernes viden og uddannelse

I bemærkningerne til lovforslaget blev følgende prioriteret af forligskredsen:

Med henblik på at styrke læreruddannelsens praktik har kommunerne i perioden 2002-2005 modtaget bloktilskud til uddannelse af ca. 1100 praktiklærere i folkeskolen. Dette måltal er langt fra nået. Regeringen og KL er derfor enige om, at praktiklæreruddannelsen nu skal prioriteres i kommunerne, så der nu sker et markant løft svarende til den aftalte aktivitet.

(Bemærkninger til lov om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, 2006)

EVA har spurgt samtlige af læreruddannelsens uddannelsessteder om hvilke praktikskoler de benytter, og har dernæst kontaktet et repræsentativt udsnit af disse praktikskoler (som også var folkeskoler). Heraf fremgik at kun 23 % procent af praktiklærerne har en eller anden form for praktikvejlederuddannelse (har gennemført en diplomuddannelse eller kortere kurser) eller er under uddannelse.

Tabel 33

Andel af praktiklærere med og uden uddannelse (n = 1117)

	Andel
Praktiklærere uden praktiklæreruddannelse	76 %
Praktiklærere med kort praktiklæreruddannelse eller under uddannelse (under 10 ECTS-point)	16 %
Praktiklærere med diplomuddannelse som praktiklærer (eller tilsvarende) (10 ECTS-point eller mere)	6 %
I alt	100 %

Kilde: Indrapportering fra et repræsentativt udsnit af læreruddannelsens praktikskoler.

Praktiklærernes lave uddannelsesniveau blev også fremhævet i fokusgruppeinterviewene med såvel de studerende som underviserne, ligesom det blev gjort i interviewene med uddannelseslederne:

Men det er et problem at praktikskolen ikke er uddannet til faget praktik. Praktikvejlederne ude på skolerne er ikke uddannede til at varetage de nye krav til praktikken og til at vurdere den studerende. Man skal stille nogle krav som uddannelse. Vejledningen kunne godt blive meget bedre, men efter- og videreuddannelse koster penge.
(Fokusgruppeinterview, fællesfagsunderviser)

I fokusgruppeinterviewene med de studerende blev det fremhævet at praktiklærernes lave uddannelsesniveau er med til at sænke kravene til de studerendes praktikbedømmelse. Derudover fortæller nogle studerende at der for dem er en klar forskel mellem at have uddannede og ikke-uddannede praktiklærere. Praktiklærere med uddannelse opleves af de studerende som mere engagerede og som bedre i stand til at vurdere de studerendes kompetencer.

Der er dog eksempler på steder hvor samarbejdet mellem læreruddannelsen, praktikskolerne og kommunen er velfungerende, og hvor samtlige praktiklærere for de studerende på 1. og 2. studieår har praktiklæreruddannelsen. Dette giver et godt udgangspunkt for en praktik af høj faglig kvalitet.

EVA har spurgt til praktiklærernes kendskab til 2007-læreruddannelsen, og som tabel 34 viser, er 27 % ikke informeret om lovændringerne.

Tabel 34
Er du informeret om ændringer som 2007-læreruddannelsen medførte for praktikdelen? (n = 372)

	Andel
Ja	73 %
Nej	27 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt praktiklærere i folkeskolen.

Bemærk: Tallene dækker kun over studerende på uddannelsens 1., 2. og evt. 3. studieår, da uddannelsen endnu ikke har haft fuldt gennemløb.

Dog angiver kun 15 % at de i mindre grad eller slet ikke kender til 2007-læreruddannelsens CKF'er og mål, hvilket tabel 35 viser.

Tabel 35
I hvilken grad kender du praktikkens CKF'er og mål? (n = 372)

	Andel
I høj grad	24 %
I nogen grad	62 %
I mindre grad	14 %
Slet ikke	1 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt praktiklærere i folkeskolen.

Bemærk: Tallene dækker kun over studerende på uddannelsens 1., 2. og evt. 3. studieår, da uddannelsen endnu ikke har haft fuldt gennemløb.

73 % af praktiklærerne er informeret om ændringerne i 2007-læreruddannelsen, og de er dernæst blevet spurgt hvorfra de har fået dette kendskab. Heraf fremgår det at praktiklærerne hovedsagelig har fået information fra ansættelsesstedet, men at 37 % også har fået information fra det uddannelsessted (kaldet lærerseminarium i spørgeskemaet) som den studerende kommer fra.

Tabel 36**Fra hvem har du fået information om de ændringer som 2007-læreruddannelsen medførte for praktikdelen (n = 271)**

	Andel
Har selv søgt information	29 %
Har fået information fra mit ansættelsessted	71 %
Har fået information fra uddannelse eller kurser	13 %
Har fået information fra lærerseminariet	37 %
Total	150 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt praktiklærere i folkeskolen.

Bemærk: Respondenterne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer tallene til mere end 100 %.

Undervisernes vurdering

Underviserne på læreruddannelsen er blevet spurgt om i hvilken grad praktikken har fået den centrale plads som 2007-læreruddannelsen (i spørgeskemaet kaldt reformen) tiltænkte. Besvarelsenerne fremgår af tabel 37.

Tabel 37**I hvilken grad vurderer du at praktikken har fået den centrale plads som reformen tiltænkte? (n = 571)**

	Andel
I høj grad	22 %
I nogen grad	58 %
I mindre grad	14 %
Slet ikke	2 %
Ved ikke	5 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

80 % af underviserne på læreruddannelsen vurderer at praktikken i høj grad eller i nogen grad har fået den centrale plads som den var tiltænkt, mens kun 16 % af underviserne vurderer at den i mindre grad eller slet ikke har fået denne centrale plads.

I fokusgruppeinterviewene på uddannelsesstederne gav nogle af underviserne, praktikkoordinatorerne og de studerende udtryk for at praktikken er velintegreret. En studerende udtalte fx følgende om praktikken:

Praktikken er det bærende i uddannelsen, og det tager man seriøst. Det er i praktikken at man får en fornemmelse af om man kan lide at undervise og finde ud af det. Frafaldet i praktikken er det samme, for kravet er der uanset bedømmelse eller ej. Kravet til dig selv og fra elevernes side spiller en lige så stor rolle.

(Fokusgruppeinterview, studerende)

I forhold til at praktikken er blevet et centralt omdrejningspunkt, var der også undervisere der gav udtryk for at praktikken har for meget vægt, og at der er for stort fokus på "den hurtige bedømmelse", "det tekniske i praktikken" og "lærerperformance" – hvilket i nogle underviseres øjne bevirker at de studerende nedprioriterer "det lange faglige træk" og "mangler mod til at eksperimentere og lade praktikken gå helt galt".

5.2.3 Målopfyldelse

Praktikken fik med 2007-læreruddannelsen en central placering i uddannelsen, og intentionerne var bl.a.:

- At sikre den studerendes tilegnelse af folkeskolelærerkompetencer
- At øge samarbejdet mellem linjefagene, bachelorprojektet og de pædagogiske fag
- At styrke forberedelsen, gennemførelsen og efterbehandlingen af praktikken.

Undersøgelsen peger på at selvom der stadig er udfordringer, er målopfyldelsen generelt lykkedes, da et målrettet arbejde med praktikkens organisering og CKF'er har fundet sted. I afsnittet om bedømmelsespraktikker (5.3) og 0,2-elementet (5.4) vil det desuden fremgå at disse indsatser har styrket praktikken yderligere.

Følgende knyttet til indsatsen er lykkedes:

- 97 % af de studerende får praktikvejledning én gang pr. to uger eller oftere, mens 83 % får vejledning én gang om ugen eller oftere.
- 80 % af underviserne på læreruddannelsen vurderer at praktikken i høj grad eller i nogen grad har fået den centrale plads som 2007-læreruddannelsen tiltænkte.
- Uddannelsesstederne har tilpasset deres praktikprocedurer til 2007-læreruddannelsen.
- En gennemgang af uddannelsesstedernes materiale om praktikken viser at forventninger og krav til praktikken er velbeskrevne for såvel de studerende som praktikskolerne.
- Uddannelsesstederne har uddybet bekendtgørelsens mål og CKF'er.
- Der er veldefinerede opgaver som sikrer en solid gennemførelse og efterbehandling af praktikken.
- Uddannelsesstederne har klare retningslinjer for udformningen af de skriftlige produkter knyttet til praktikken som sikrer at teori og praksis knyttes sammen, og som peger hen mod bachelorprojektet.

Følgende knyttet til indsatsen udfordrer:

- Noget tyder på at det hovedsagelig er 0,2-elementet og den studerendes praktikopgaver der sikrer integrationen under selve praktikperioden. Det er et problem når 0,2-elementet kun finder sted på uddannelsens første to studieår.
- Linjefagsbindingerne gør det vanskeligt at tilrettelægge praktikken og frasortere bestemte praktikskoler, da flere årgange sendes i praktik samtidig.
- Graden af samarbejde mellem uddannelsesstederne og praktikskolerne kan forbedres.
- Selvom uddannelsesstederne har et ønske om fx løbende samarbejde og trepartsvejledninger, peger respondenterne på at 2007-læreruddannelsens strukturer og linjefagsbindinger og manglende økonomi gør det vanskeligt.
- Trepartsvejledninger er kun sjældent en velintegreret del af den studerendes praktik.
- Krav til praktikstederne og velfungerende praktikkontrakter er en udfordring.
- Visse praktiklæreres kvalifikationer.
- Visse praktiklæreres orienteringsniveau.

5.3 Bedømmelsespraktikker

2007-læreruddannelsen har til hensigt at styrke praktikken gennem løbende bedømmelsespraktikker. I 1998-læreruddannelsen fik den studerende en vejledende bedømmelse de første tre studieår, og kun praktikken det sidste år var en bedømmelsespraktik. Ansvar for bedømmelsen af den studerende lå alene hos praktikskolen. Med 2007-læreruddannelsen blev det ændret så der nu er løbende bedømmelser og et fælles ansvar for disse. Dog træffer uddannelsesstedet den endelige afgørelse.

Dette afsnit belyser indsatsen gennem tre underafsnit. Det første underafsnit omhandler de formelle rammer og intentioner, det næste omhandler implementering og eksempler, og det sidste underafsnit belyser målopfyldelsen knyttet til bedømmelsespraktikkerne.

5.3.1 Formelle rammer og intentioner

Hvad siger bekendtgørelsen om bedømmelsespraktikkerne?

Af bekendtgørelsens § 52 fremgår at:

Den studerendes præstation i praktik skal løbende for hvert studieår, jf. § 5, bedømmes med Bestået eller Ikke-bestået, jf. §§ 53-54. (...)

Fortsættes på næste side...

§ 53. Hver bedømmelse af praktikken foretages af uddannelsesinstitutionen.

Stk. 2. Til brug for bedømmelse af den studerendes forberedelse, gennemførelse og efterbehandling af praktik, og om den studerende i forhold til uddannelsens progression har opnået tilstrækkelig kompetence til at anvende praktikfagets centrale kundskabs- og færdighedsområder, jf. bilag 1, skal uddannelsesinstitutionen modtage en skriftlig, begrundet indstilling

1) fra praktikstedet om, hvorvidt praktikstedet vurderer, at den studerende ud fra sit faglige og pædagogiske niveau er egnet til at undervise elever, og

2) fra en eller flere af uddannelsesinstitutionens undervisere, der i relevant omfang har deltaget i forberedelse og efterbehandling af den studerendes praktik, om hvorledes den enkelte underviser finder, at den studerendes præstation bør bedømmes.

Kilde: BEK nr. 562 af 1.6.2011.

Hvad siger bemærkningerne til lovforslaget om praktikken?

I bemærkningerne står bl.a. følgende:

Samtlige praktikperioder skal bedømmes som Bestået eller Ikke bestået, og ansvaret for bedømmelsen placeres på læreruddannelsesinstitutionerne, som skal træffe afgørelsen på baggrund af en indstilling fra praktikstedet.

Kilde: L 220 Forslag til lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.

5.3.2 Implementering og eksempler

Vi vil i det følgende eksemplificere og beskrive bedømmelsespraktikkerne ved hjælp af uddannelsesstedernes grundoplysninger, resultater fra spørgeskemaundersøgelserne blandt undervisere og praktiklærerne og data fra fokusgruppeinterviewene på de fire uddannelsessteder.

Der er tre centrale aktører i bedømmelsen af praktikken: professionshøjskolen (ofte uddannelsesstedets leder) som træffer den endelige bedømmelse, en eller flere undervisere fra uddannelsesstedet som vurderer den studerendes forberedelse og efterbehandling af praktik, og en eller flere praktiklærere på praktikskolen som vurderer om den studerende er egnet til at undervise elever, og om mødepligten er overholdt. Udgangspunktet er en skriftlig indstilling fra praktikskolen. EVA har bedt samtlige uddannelsessteder oplyse hvor mange studerende på hver årgang i året 2010/11 der fik bedømmelsen bestået eller ikke bestået. Det landsdækkende resultat fremgår af tabel 38.

Tabel 38

Angiv for indeværende studieår (2010/11) hvor mange studerende på hver årgang der fik bedømmelsen bestået eller ikke bestået

	Antal med bedømmelsen ikke bestået	Antal med bedømmelsen bestået	Andel med bedømmelsen ikke bestået
1. årgang i praktik (2010/11)	52	2.681	2 %
2. årgang i praktik (2010/11)	41	2.229	2 %
3. årgang i praktik (2010/11)	42	1.593	3 %
4. årgang i praktik (2010/11)	19	1.565	1 %
Total	154	8068	2 %

Kilde: Grundoplysninger fra uddannelsesstederne.

Note: Der er redegørelser fra 15 ud af 17 uddannelsessteder.

Som det fremgår af tabellen, er det et fåtal af de studerende på landets uddannelsessteder der får bedømmelsen ikke bestået.

Forklaringen er bl.a. at hvis en studerende bedømmes ikke bestået af praktikstedet, behøver det ikke være udslagsgivende for den endelige bedømmelse, da den foretages af professionshøjskolen. Ofte vil en negativ indstilling fra praktikskolen først og fremmest resultere i en afklarende samtale på læreruddannelsen, fx på praktikkontoret. På 1. studieår resulterer det ifølge uddannelsesstedernes oplysninger ofte i en frivillig udmeldelse. Generelt viser det sig at studerende der får en negativ bedømmelse af praktikskolen, springer fra uddannelsen før professionshøjskolen har gjort bedømmelsen endelig. Men ellers vil praktikkontoret typisk bede den studerende supplere med et skriftligt produkt eller tage dele af eller hele praktikperioden om. Derved vil den studerende enten være udmeldt før den endelige beslutning er truffet, eller slutteligt få en positiv bedømmelse. I alle tilfælde vil den studerende ikke optræde i denne statistik. Skulle den studerende få en negativ bedømmelse, kan den vælge at tage praktikperioden om på samme praktikskole. Hvis den studerende ønsker det, er det ligeledes muligt at tage praktikperioden på en anden skole. Hvis den andet praktikperiode ligeledes bedømmes ikke bestået, kan den studerende ikke fortsætte på uddannelsen. Dog kan der i særlige tilfælde gives dispensation.

Selvom andelen af studerende med bedømmelsen ikke bestået er lille, er det ikke ensbetydende med at bedømmelsespraktikkerne er ligegyldige eller vurderes ikke at have nogen betydning. Hovedparten af såvel underviserne på læreruddannelsen som praktiklærerne i folkeskolen vurderer at bedømmelsespraktikkerne har positiv betydning, hvilket fremgår af tabel 39 og 40.

Tabel 39

Hvilken betydning vurderer du at de årlige bedømmelsespraktikker har for den faglige kvalitet af 2007-læreruddannelsen? (n = 561)

	Andel
Positiv betydning	32 %
Overvejende positiv betydning	50 %
Overvejende negativ betydning	4 %
Negativ betydning	1 %
Ved ikke	12 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Som det fremgår af tabellen, vurderer 82 % af underviserne at bedømmelsespraktikkerne har positiv eller overvejende positiv betydning for den faglige kvalitet af uddannelsen.

Tilsvarende vurdering giver 81 % af praktiklærerne hvor betydningen her omhandler den studerendes faglige udbytte af praktikken.

Tabel 40

Har det ifølge din vurdering positiv eller negativ betydning for den studerendes faglige udbytte af praktikken at hver praktik fra 2007 blev bedømmelsespraktikker? (n = 372)

	Andel
Positiv betydning	37 %
Overvejende positiv betydning	44 %
Overvejende negativ betydning	1 %
Negativ betydning	0 %
Ved ikke	18 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt praktiklærere i folkeskolen.

Bemærk: Tallene dækker kun over studerende på uddannelsens 1., 2. og evt. 3. studieår, da uddannelsen endnu ikke har haft fuldt gennemløb.

I fokusgruppeinterviewene på uddannelsesstederne gav undervisere og praktikkoordinatorerne fx udtryk for følgende holdning:

Bedømmelse på alle årgange er virkelig et godt tiltag; det sikrer mere inddragelse i undervisningen, mere tilknytning til praksis, større seriøsitet i efterbehandling. Der er et større fokus på CKF'erne både hos de studerende og hos praktiklærerne. Vurderingen er fælles. Seminariet har et bedømmelsesark med CKF'erne nedskrevet – hvor lærerne skal skrive ned for hvert enkelt punkt om de studerende er bestået. Det er studielederen der i sidste ende bestemmer om de studerende skal godkendes. Brug af logbog og portfolio med klare krav er et klart hit i den forbindelse; vi oplever en tydelig kvalitetsforbedring i forhold til den mere "hyggelige", løse tilknytning på tidligere ordninger.
(Fokusgruppeinterview, linjefagsunderviser)

En anden positiv holdning der kom til udtryk i fokusgruppeinterviewene, er at studerende som ikke er egnede til at være folkeskolelærere, i højere og hurtigere grad bliver vejledt til at skifte uddannelse.

Desuden finder en stor andel af praktiklærerne (93 %) det let eller overvejende let at foretage en bedømmelse af de studerende, hvilket tabel 41 viser.

Tabel 41
Hvor let eller svært er det for dig at foretage en bedømmelse af de studerende? (n = 372)

	Andel
Let	26 %
Overvejende let	67 %
Overvejende svært	5 %
Svært	1 %
Ved ikke	1 %
Totalt	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt praktiklærere i folkeskolen.

Bemærk: Tallene dækker kun over studerende på uddannelsens 1., 2. og evt. 3. studieår, da uddannelsen endnu ikke har haft fuldt gennemløb.

En holdning blandt flere studerende og visse undervisere er dog at bedømmelserne kan være problematiske. De oplever fx at det er svært for praktikskolerne ikke at indstille til godkendelse, ikke mindst hvis praktiklæreren som skal træffe beslutningen, ikke selv er uddannet i det linjefag som bedømmelsen beror på.

5.3.3 Målopfyldelse

2007-læreruddannelsen har haft til hensigt at styrke praktikken gennem løbende bedømmelsespraktikker.

- Ansvar for bedømmelsen er placeret på professionshøjskolerne.
- Den studerendes forberedelse, gennemførelse og efterbehandling af praktikken inddrages i bedømmelsen.

Undersøgelsen peger på at målopfyldelsen er lykkedes, da forberedelsen, gennemførelsen og efterbehandlingen af praktikken er blevet styrket ifølge respondenterne.

Følgende knyttet til indsatsen er lykkedes:

- 82 % af underviserne på læreruddannelsen og 81 % af de adspurgte praktiklærere vurderer at bedømmelsespraktikker har positiv betydning eller overvejende positiv betydning.
- Bedømmelsespraktikkerne har sikret en bedre forberedelse, gennemførelse og efterbehandling af de studerendes praktikperioder.
- Praktikkens CKF'er har i synergi med bedømmelsen sikret en bedre progression.
- Det er lykkedes at sortere de studerende fra der ikke egner sig til professionen som folkeskolelærer.

Følgende knyttet til indsatsen udfordrer:

- At sikre at praktiklærerne træffer deres vurderinger på baggrund af en god vejledning fra uddannelsesstederne og på et solidt fagligt grundlag
- At sikre at praktiklærernes kompetencer i det linjefag som den studerende er i praktik i, som minimum modsvarer den studerendes kommende niveau.

5.4 0,2-elementet

I forbindelse med 2007-læreruddannelsen blev det besluttet at relevante dele af de pædagogiske fag skulle indgå i de obligatoriske linjefag med en vægt svarende til 12 ECTS-point (0,2 årsværk) for at styrke uddannelsens treklang. Linjefagene, de pædagogiske fag og praktikken skulle indgå i et forpligtende samspil for derved at styrke helheden og sammenhængen i uddannelsen.

Dette afsnit belyser 0,2-elementet gennem tre underafsnit. Første underafsnit omhandler de formelle rammer og intentioner, dernæst følger et underafsnit om implementering og eksempler, og det sidste underafsnit omhandler målopfyldelsen knyttet til 0,2-elementet.

5.4.1 Formelle rammer og intentioner

Hvad siger bekendtgørelsen om 0,2-elementet?

Inden for rammerne af hvert af de obligatoriske linjefags 72 ECTS-point er der som supplement til fagets fagdidaktik et integreret element bestående af pædagogiske fagområder. Bekendtgørelsen siger bl.a. følgende:

§ 26, stk. 2. Det i stk. 1 nævnte pædagogiske element svarer i omfang til 6 ECTS-point. (...)

Stk. 3. Uddannelsesinstitutionen tilrettelægger i studieordningen det i stk. 1 og 2 nævnte pædagogiske element således, at (...) det pædagogiske element belyses ved det pågældende fags fælles- eller specialiseringsforløb, herunder f.eks. ved arbejde med forskellige pædagogiske emner og temaer.

Kilde: BEK nr. 562 af 1.6.2011.

Hvad siger bemærkningerne til lovforslaget om 0,2-elementet?

I bemærkningerne til loven står der bl.a. følgende om 0,2-elementet:

Med reformen skal relevante dele af de nuværende pædagogiske fællesfag indgå i de obligatoriske linjefag med en vægt svarende til 0,2 årsværk. På denne måde styrkes undervisningen inden for det samlede pædagogiske fagområde og dermed alle sider af lærerfagligheden og professionssigtet mod folkeskolen. Den faglige, den pædagogiske og den praktiske del af læreruddannelsen skal indgå i et nyt og forpligtende samspil, som skal styrke helheden og sammenhængen i uddannelsen for de studerende.

Kilde: L 220 Forslag til lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.

5.4.2 Implementering og eksempler

For at kunne beskrive implementering og eksempler knyttet til 0,2-elementet har vi valgt at inddele dette underafsnit i tre mindre dele. Første del beskriver løsningsmodeller knyttet til 0,2-elementet, næste del beskriver vurderinger af elementet og indholdet i elementet, mens tredje og sidste del beskriver muligheden for at udvide 0,2-elementet og de organisatoriske udfordringer knyttet til 0,2-elementet.

Løsningsmodeller

EVA har i forbindelse med indhentning af grundoplysningerne bedt hvert uddannelsessted forklare hvorledes de har implementeret 0,2-elementet. Samlet set består elementet af 76-86 lektioner afhængigt af uddannelsessted. Lektionerne fordeler sig med 38-43 lektioner på 1. studieår og 38-43 lektioner på 2. studieår. Det varierer også i hvilken grad undervisningstimer og forberedel-

se tilfalder fællesfagsundervisere i de pædagogiske fag og linjefagsunderviserne. Der er overordnet set tre modeller:

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

Vi vil i det følgende gennemgå de tre modeller.

- *Model 1: Fuld tilstedeværelse af begge faggrupper*

Af grundoplysningerne fremgår det at fire uddannelsessteder forventer at de studerende får 80 lektioner i 0,2-element, og at både linjefagsunderviseren og fællesfagsunderviseren er til stede. Timefordelingsnøglen varierer dog. Et sted får de to undervisergrupper samme forberedelsestid, nemlig 120 timer hver, et andet sted får fællesfagsunderviseren i de pædagogiske fag 200 arbejdstimer og linjefagsunderviseren 80 timer. I sidstnævnte tilfælde er det fællesfagsunderviseren i de pædagogiske fag der forbereder undervisningen, men uddannelsesstedet forventer at begge undervisere er til stede i samtlige 80 undervisningslektioner. Sådan en model har fx en underviser beskrevet i spørgeskemaundersøgelsen:

*De pædagogiske grupper har arbejdet sammen med linjefagslærerne om at tilrettelægge et forløb sammen. De forskellige undervisere bliver inspireret og lærer noget af hinanden.
(EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen, åbent svar)*

- *Model 2: Delvis tilstedeværelse af linjefagsunderviseren*

Af grundoplysningerne fremgår det at uddannelsesstederne hyppigst giver fællesfagsunderviseren i de pædagogiske fag flest timer, og at de forventer at linjefagsunderviseren indgår i dele af forløbet, fx i forbindelse med planlægning, undervisning eller vejledning. Hovedansvaret for at planlægge forløbet gives til fællesfagsunderviseren i de pædagogiske fag, og timefordelingsnøglen er skæv, men hovedparten af timerne gives til fællesfagsunderviseren. I et af fokusgruppeinterviewene beskrev en fællesfagsunderviser hvordan denne model virkeliggør følgende arbejdsform:

*Jeg har medvirket på hold med seks forskellige dansklærere – der har vi bundet samarbejdet op omkring cases som udgangspunkt for analyse af fagbegreber. De studerende har selv skullet fremstille og anvende cases fra praktikforløbet – det har ubetinget været godt.
(Fokusgruppeinterview, fællesfagsunderviser)*

- *Model 3: Udelukkende tilstedeværelse af en fællesfagsunderviser i de pædagogiske fag*

Af grundoplysningerne fremgår det at et fåtal af uddannelsesstederne har valgt at lektioner og forberedelse udelukkende tilfalder fællesfagsunderviserne i de pædagogiske fag, men ledelsen opfordrer linjefagsunderviserne til at være til stede. En underviser beskriver denne model således i EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen:

*Tilsvarende er det vigtigt at bemærke, at det pædagogiske integrerede element selvfølgelig (på mit arbejdssted) tager timer fra linjefaget, men samtidig er det en styrkelse af uddannelsen. Bare det var hos os som visse andre steder, at man kunne samarbejde i 0,2 årsværk med sin makker, uden at timerne skulle trækkes ud af ens egen tid og så læses af makkeren.
(EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen, åbent svar)*

Valget af denne model begrundes med manglende økonomi og med at de obligatoriske linjefag er store og dermed allerede har fået tildelt mange lektioner. Når timerne kun tilfalder de pædagogiske fag, får 0,2-elementet karakter af at være en udvidelse af de pædagogiske fag selvom det linjefagspædagogiske fx kan komme i spil når fællesfagsunderviseren i de pædagogiske fag hjælper den studerende med at forberede sin praktik der altid er knyttet til et linjefag.

En underviser har følgende kommentar til modellen på et fokusgruppeinterview:

Uddannelsen er forkert sammensat med hensyn til grundforløbet i natur/teknik, naturfag, fysik/kemi ... Altså: 0,1-samarbejdet burde varetages af faglæreren og ikke af de pædagogiske lærere der oftest mangler forudsætninger.

(Fokusgruppeinterview, linjefagsunderviser)

Vurdering og indhold af 0,2-elementet

EVA har spurgt underviserne på læreruddannelsen om deres vurdering af 0,2-elementets (i spørgeskemaet kaldet det pædagogiske element) betydning for den faglige kvalitet. Besvarelserne fremgår af tabel 42.

Tabel 42

Hvilken betydning vurderer du at det pædagogiske element har for den faglige kvalitet af 2007-læreruddannelsen? (n = 571)

	Andel
Positiv betydning	26 %
Overvejende positiv betydning	54 %
Overvejende negativ betydning	8 %
Negativ betydning	5 %
Ved ikke	7 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Tabellen viser at 80 % af læreruddannelsens undervisere mener at 0,2-elementet har positiv betydning eller overvejende positiv betydning for uddannelsens kvalitet. 13 % tillægger elementet overvejende negativ betydning eller negativ betydning.

De forskellige måder at implementere 0,2-elementet på betyder at undervisernes opfattelser af det varierer. Der er signifikant forskel på vurderingerne blandt fællesfagsunderviserne i KLM og de pædagogiske fag (pædagogik, almen didaktik og psykologi) og vurderingerne blandt linjefagsunderviserne i de obligatoriske linjefag (dansk, engelsk og matematik). Som det ses af tabel 43, vurderer 51 % af de obligatoriske linjefagsundervisere at elementet i høj grad eller i nogen grad tager ressourcer fra de obligatoriske linjefagstimer. Det tilsvarende tal for de pædagogiske fællesfagsundervisere er 29 %.

Tabel 43

I hvilken grad vurderer du at det pædagogiske element tager ressourcer fra dit eget fags undervisningstimer? (n = 571)

	Andel af undervisere i de store obligatoriske linjefag (n = 181)	Andel af undervisere i KLM og de pædagogiske fag (n = 106)	Andel samlet set (n = 571)
I høj grad	19 %	10 %	15 %
I nogen grad	32 %	19 %	26 %
I mindre grad	24 %	20 %	23 %
Slet ikke	22 %	26 %	23 %
Påvirker ikke mit fag	3 %	26 %	13 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

De store obligatoriske linjefag: dansk, engelsk og matematik.

De pædagogiske fag: pædagogik, almen didaktik og psykologi.

Vurderingen af at 0,2-elementet tager ressourcer fra linjefagene, udtrykkes af en underviser i EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen på følgende måde:

Som underviser såvel i et linjefag som i det pædagogiske element – i fire konstellationer – ud over mit linjefag vil jeg gerne fremhæve et væsentligt forhold: Linjefagene opfatter det pædagogiske element som intervention og nærmest tyveri af tid til linjefaget! Bekendtgørelsen MÅ fremhæve samarbejdet mellem fag/fagdidaktik/almendidaktik mere eksplicit – formuleringen lægger op til for mange lokale fortolkninger.

(EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen, åben svarkategori)

Hvordan det enkelte uddannelsessted har valgt at implementere elementet, og hvilken eller hvilke undervisere der varetager elementet, har selvfølgelig indflydelse på indholdet. Det overordnede indhold i 0,2-elementet er velbeskrevet i studieordningen på alle uddannelsessteder. Her er der fx udarbejdet mål, CKF'er, indholds- eller formålsbeskrivelser som ofte er ledsaget af krav fra ledelsen om at de involverede undervisere forelægger en studieplan for forløbet.

Desuden viser studieordningerne at der er et indholdsmæssigt fokus på praktikken, og at 0,2-elementet er placeret op til og efter praktikperioderne og evt. mellem dem. Desuden er der fokus på de studerendes professionsorientering og de professionsrettede områder som fx undervisningsdifferentiering, på begrundelsen for valg af indhold og arbejdsformer knyttet til praktikken, på planlægning, gennemførelse og evaluering af praktikundervisningen og på viden, begreber og teorier om børns og unges læring og udvikling på forskellige alderstrin.

Selvom indholdet overordnet set er velbeskrevet, er det stadig op til de enkelte team at blive enige. Nogle undervisere påpegede i fokusgruppeinterviewene at 0,2-elementet kan styrke og har styrket samarbejdet mellem linjefagsundervisere og fællesfagsundervisere, men den modsatte vurdering blev også givet:

Sammenkøringen af de pædagogiske fag og linjefagene er noget som allerede fandtes. Men det giver en større bevidsthed om de generelle lærerfaglige elementer at skulle samarbejde.

(Fokusgruppeinterview, linjefagsunderviser)

Jeg oplevede at samarbejdet mellem faglæreren og den pædagogiske lærer slet ikke fungerede overhovedet. Det knækkede faget – det fælles punkt var praktikken, men der var intet samarbejde mellem de to.

(Fokusgruppeinterview, studerende)

Nogle undervisere og studerende i fokusgruppeinterviewene udtalte sig positivt om 0,2-elementet der ifølge dem har styrket treklangen. De nævnte eksempelvis:

- At teori og praksis har en platform gennem 0,2-elementet hvor de let kan kobles sammen
- At praktikken knyttes sammen med skriftlige produkter der giver mening, og til såvel de pædagogiske fællesfag som de obligatoriske linjefag i kraft af 0,2-elementet.

Et udvidet 0,2-element og organisatoriske udfordringer

Nogle undervisere pegede i fokusgruppeinterviewene på at 0,2-elementet med fordel kan videreføres til de ikkeobligatoriske linjefag. På fire uddannelsessteder er sådanne samarbejder allerede en realitet, dog med visse vanskeligheder:

Vi har valgt at fortsætte med 0,2-elementet på 3. og 4. årgang, men fordi holdene er mere spredt og årgange sat sammen, så fungerer det ikke lige så godt, men det bliver bedre og bedre. Vi har lavet nogle CKF'er til 0,2-elementet for at løse evt. samarbejdsvanskeligheder. Vi har opstillet læringsmål, formål og vidensmål, færdighedsmål og kompetencemål. Det er for at få mere samling på det i forhold til de forskellige årgange og linjefag. Linjefagslærere oplever at der bliver taget timer fra deres fag i forhold til 0,2-elementet, og det er en ærgerlig konsekvens ved 0,2-elementet at der ikke følger ekstra ressourcer med.

(Interview, uddannelsesleder)

I det hele taget fortalte undervisere, studerende og uddannelsesledere på flere af uddannelsesstederne om organisatoriske udfordringer ved 0,2-elementet. Udfordringerne kan være lokale, men hænger ifølge dem sammen med:

- At det er vanskeligt at få de gode intentioner til at gå op med de tildelte ressourcer
- At samlæsning af hold på tværs af årgange forvirrer den studerende og stiller store krav til indholdskoordinerings
- At fællesfagsunderviserne i de pædagogiske fag bliver tilknyttet for mange hold fordi elementet kun udgør 6 ECTS-point pr. år
- At fællesfagsunderviserne i de pædagogiske fag - i elementets periode - har travlt
- At 0,2-elementet er placeret før de studerende har en grundlæggende forståelse af de pædagogiske fag
- At det er vanskeligt for linjefagsunderviseren og fællesfagsunderviserne i de pædagogiske fag at mødes og sammen organisere et relevant indhold uden at der bruges for mange forberedelsestimer
- At fællesfagsunderviserne i de pædagogiske fag har svært ved at opnå kendskab til de studerendes niveau inden for elementets tidsramme.

5.4.3 Målopfyldelse

2007-læreruddannelsen indførte et nyt element i form af 0,2-elementet. Intentionerne var at styrke:

- Læreruddannelsens treklang
- Samspillet mellem linjefagene og de pædagogiske fællesfag.

Undersøgelsen peger på at målopfyldelsen generelt er lykkedes, dog i varierende omfang, da 0,2-elementet er implementeret forskelligt uddannelsesstederne imellem.

Følgende knyttet til indsatsen er lykkedes:

- 80 % af underviserne på læreruddannelsen vurderer at 0,2-elementet har positiv betydning eller overvejende positiv betydning for den faglige kvalitet af 2007-læreruddannelsen.
- På fire uddannelsessteder er både linjefagsundervisere og fællesfagsundervisere i de pædagogiske fag til stede i forbindelse med undervisning i 0,2-elementet.
- På hovedparten af uddannelsesstederne samarbejder linjefagsunderviserne og fællesfagsunderviserne i de pædagogiske fag om tilrettelæggelsen af 0,2-elementet.
- Praktikken synes at være blevet styrket gennem 0,2-elementet, da 0,2-elementet ofte tager udgangspunkt i praktikken.
- 0,2-elementet er så inspirerende at det har spredt sig som en model for 3. og 4. studieår på visse uddannelsessteder.

Følgende knyttet til indsatsen udfordrer:

- Indsatsen har været vanskelig at implementere og er tolket forskelligt på uddannelsesstederne.
- 51 % af linjefagsunderviserne i de obligatoriske linjefag vurderer at 0,2-elementet tager ressourcer fra det obligatoriske linjefags undervisningstimer.
- Det er vanskeligt at få de konkrete indholdsdele til at falde på plads.
- Samarbejdet beror – på både godt og ondt – på konkrete samarbejder mellem en linjefagsunderviser og en fællesfagsunderviser i de pædagogiske fag.

5.5 Bachelorprojektet

I 2001 blev bachelorprojektet implementeret i læreruddannelsen. Med 2007-læreruddannelsen blev omfanget af bachelorprojektet øget fra 9 til 10 ECTS-point og indeholder nu erfaringer fra praktik eller anden praksis. Bachelorprojektet skal udarbejdes i sammenhæng med uddannelsens pædagogiske fag og med inddragelse af videnskabelig metode. Desuden skal bachelorprojektet forberedes gennem hele uddannelsen.

Dette afsnit belyser professionsbachelorprojektet gennem tre underafsnit. Første underafsnit omhandler de formelle rammer og intentioner, det næste beskriver implementering og eksempler, og det sidste underafsnit belyser målopfyldelsen.

5.5.1 Formelle rammer og intentioner

Hvad siger bekendtgørelsen om bachelorprojektet?

Bekendtgørelsen fastslår i paragraf 10 at:

Som led i uddannelsen skal den studerende udarbejde en større selvstændig skriftlig opgave i form af et professionsbachelorprojekt, jf. læreruddannelseslovens § 2, nr. 4, og § 4. Professionsbachelorprojektet udgør 10 ECTS-point.

Stk. 2. Professionsbachelorprojektet skal udarbejdes:

- 1) individuelt,*
- 2) i et selvvalgt og af uddannelsesinstitutionen godkendt emne vedrørende en lærerfaglig problemstilling af relevans for uddannelsens formål,*
- 3) i tilknytning til et af den studerendes igangværende eller gennemførte linjefag,*
- 4) i sammenhæng med uddannelsens pædagogiske fag,*
- 5) med inddragelse af færdigheder og viden erhvervet gennem uddannelsens praktik eller anden erfaring fra praksis og*
- 6) under brug af videnskabelig metode.*

Stk. 3. Det samlede sæt af kompetencer, som den studerende gennem professionsbachelorprojektet skal demonstrere at have opnået, fremgår af bilag 6.

Stk. 4. Omfanget af det færdige professionsbachelorprojekt skal svare til mindst 25 og højst 35 normalsider á 2600 anslag. Eventuelle bilag herudover må højst udgøre 10 normalsider.

Kilde: BEK nr. 562 af 1.6.2011.

De kompetencer og mål der findes for bachelorprojektet, er beskrevet i bekendtgørelsens bilag 6 og findes desuden i appendiks D.

Bachelorprojektet er en opgave som undersøger en lærerfaglig problemstilling der har betydning for professionens udøvelse. Projektet skal dække et af de studerendes linjefag i sammenhæng med de pædagogiske fag. Derudover skal den studerende inddrage praksis.

5.5.2 Implementering og eksempler

For at kunne beskrive implementering og eksempler knyttet til bachelorprojektet har vi valgt at inddele dette underafsnit i tre mindre dele. Første del beskriver bachelorprojektet som en del af en progression, næste del beskriver variationen i de studerendes holdninger til projektet, og tredje og sidste del beskriver udgangspunktet for projektet.

Bachelorprojektet som en del af en progression

EVA har spurgt underviserne på læreruddannelsen om de vurderer at de studerende i deres respektive fag har opnået faglige kompetencer til at kunne skrive et bachelorprojekt. Af tabel 42 fremgår den procentvise fordeling af undervisernes besvarelser.

Tabel 44

I hvilken grad vurderer du at de studerende gennem undervisning i dit fag har opnået faglige kompetencer til at kunne skrive deres professionsbachelorprojekt? (n = 560)

	Andel
I høj grad	40 %
I nogen grad	53 %
I mindre grad	6 %
Slet ikke	0 %
Ved ikke	1 %
Total	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Af tabellen fremgår det at 93 % af de adspurgte undervisere vurderer at de studerende i høj grad eller i nogen grad har opnået kompetencer til at kunne skrive deres bachelorprojekt. 6 % har sva-

ret "I mindre grad". At underviserne generelt vurderer at der er overensstemmelse mellem hvad de studerende lærer på uddannelsen, og de krav der stilles til dem i bachelorprojektet, kom også til udtryk i fokusgruppeinterviewene. En uddannelsesleder gav udtryk for følgende i et af interviewene:

*Bacheloropgaven er en meget relevant eksamensform. Den indfanger fint de problemstillinger, udfordringer og krav man kommer til at møde som nyuddannet lærer.
(Interview, uddannelsesleder).*

I fokusgruppeinterviewene blandt underviserne blev der fremført følgende forskellige argumenter for hvorfor bachelorprojektet giver god mening:

- Kulminationen af de studerendes løbende arbejde er en professionsportfolio der skal tjene til løbende refleksion og som information i forhold til vejledning undervejs i projektet.
- De studerende på læreruddannelsen får tildelt en vejleder/fællesfagsunderviser fra de pædagogiske fag og en linjefagsunderviser.
- Det tilstræbes at de studerende har mulighed for at inddrage praktikperioden på 4. årgang som undersøgelsesarbejde.
- Praktikken er ligesom professionsbachelorprojektet et billede på den progression den studerende gennemgår i løbet af uddannelsen.
- Projektet inddrager linjefag, de pædagogiske fag og problemstillinger fra praktikperioderne på de fire studieår, og det kan dermed beskrives som en styrkelse af uddannelsens treklang.

Variationen i de studerendes holdninger

Der var dog en større variation i holdningerne blandt de studerende i fokusgruppeinterviewene. Nogle studerende gav udtryk for:

- At det er et tidsmæssigt pres at skrive projektet.
- At projektet kræver god planlægning fra såvel institutionens som den studerendes side.
- At det er et ambitiøst projekt set i forhold til at projektet blot er på 10 ECTS-point og fx ikke 20 eller 30 ECTS-point som på andre uddannelser.
- At de skriftlige produkter knyttet til praktikken understøtter bachelorprojektet på en vellykket måde.
- At undervisernes fokus på evaluering og dokumentation understøtter bachelorprojektet på en vellykket måde.

En studerende fremhæver på et fokusgruppeinterview:

*Jeg har været klar til at gå i gang for et år siden (på 3. studieår, red.), men jeg har ikke haft mulighed for at søge vejledning eller inspiration til det. Det virker så tomt at man sætter det op som et stort projekt der skal bruges meget tid på – der bliver gjort meget ud af det, men ikke givet noget tid før på 4. år. Det er under al kritik.
(Fokusgruppeinterview, studerende)*

Som modpol til ovenstående findes fx denne:

*Nu her hvor vi skal til at skrive bachelor, så er jeg faktisk rigtig glad for at vi har skrevet de professionsopgaver – det giver god mening.
(Fokusgruppeinterview, studerende)*

Udgangspunktet for projektet

De studerende skriver bachelorprojektet i tilknytning til et linjefag. Tabel 45 viser hvordan projekterne fordeler sig på de forskellige linjefag.

Tabel 45
Fordelingen af bachelorprojekter efter linjefag 2010/11

Linjefag	Antal	Andel af samtlige bachelorprojekter
Dansk	307	20 %
Idræt	284	18 %
Specialpædagogik	196	13 %
Engelsk	142	9 %
Historie	110	7 %
Matematik	99	6 %
Samfundsfag	79	5 %
Kristendomskundskab/religion	64	4 %
Dansk som andetsprog	55	4 %
Musik	48	3 %
Naturfag, natur/teknik, fysik/kemi	42	3 %
Biologi	27	2 %
Billedkunst	23	2 %
Hjemkundskab	23	2 %
Materiel design	20	1 %
Geografi	16	1 %
Tysk	16	1 %
Andet	13	1 %
Fransk	0	0 %
Bachelorprojekter i alt	1.564	100 %

Kilde: Grundoplysninger fra uddannelsesstederne.

Bemærk: Der er kun oplysninger fra 15 ud af 17 uddannelsessteder.

Tabellen viser at 20 % af de studerende på årgang 2010/11 har valgt at skrive bachelorprojekt i danskfaget. 38 % har valgt at skrive bachelorprojekt i de linjefag som på nuværende tidspunkt betragtes som obligatoriske linjefag (dansk, engelsk, matematik, naturfag, natur/teknik og fysik/kemi). Linjefag som idræt og specialpædagogik som efter al sandsynlighed er placeret på uddannelsens 3. og/eller 4. studieår, er populære linjefag at skrive bachelorprojektet inden for og er valgt af hhv. 18 % og 13 % af de studerende.

I forbindelse med indhentning af grundoplysningerne er uddannelsesstederne blevet bedt om at opgøre antallet af bachelorprojekter der tager udgangspunkt i forsknings- og udviklingsprojekter eller konkrete samarbejder med eksterne aktører fra praksis (et tal lig det som findes i udviklingskontrakterne med Undervisningsministeriet). Det ses af tabel 46 at der er stor variation uddannelsesstederne imellem. Uddannelsessteder der har opgjort andelen til 100 %, har indskrevet i deres studieordninger at professionsbachelorprojektet skal skrives i tilknytning til praktikken.

Tabel 46
Andel af bachelorprojekter skrevet i 2010/11 der tager udgangspunkt i forsknings- og udviklingsprojekter og/eller konkrete samarbejder med eksterne aktører fra praksis

Uddannelses- sted (anonymi- seret)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Andel af års- værk	29 %	0 %	X	93 %	5 %	34 %	5 %	35 %	100 %	100 %	100 %	67 %	X	31 %

Kilde: Grundoplysninger fra uddannelsesstederne. Nogle andele dækker professionshøjskoleniveau og dermed ikke det enkelte uddannelsessted.

X: Ikke oplyst.

På et uddannelsessted tager ingen af bachelorprojekterne udgangspunkt i forsknings- og udviklingsprojekter og/eller konkrete samarbejder med eksterne aktører fra praksis, mens andelen er 5 % på to af de øvrige uddannelsessteder.

5.5.3 Målopfyldelse

Med 2007-læreruddannelsen blev omfanget af bachelorprojektet øget fra 9 til 10 ECTS-point. Intentionen med projektet var bl.a.:

- At den studerende skulle inddrage færdigheder og viden erhvervet gennem uddannelsens praktik eller anden erfaring fra praksis
- At den studerende skulle udarbejde en lærerfaglig problemstilling.

Undersøgelsen peger på at målopfyldelsen generelt er lykkedes, da en del uddannelsessteder bestræber sig på at sikre at de studerende inddrager erfaringer fra praksis i deres bachelorprojekter, og da hovedparten af de adspurgte undervisere vurderer at de studerende i høj grad eller i nogen grad har opnået faglige kompetencer til at skrive projektet.

Følgende knyttet til indsatsen er lykkedes:

- 93 % af underviserne på læreruddannelsen mener at de studerende i høj grad eller i nogen grad har opnået faglige kompetencer til at skrive bachelorprojektet.
- At otte ud af 12 uddannelsessteder/professionshøjskoler har indrapporteret at over 30 % af bachelorprojekterne skrives med udgangspunkt i forsknings- og udviklingsprojekter og/eller konkrete samarbejder med ekstern aktør fra praksis.
- En styrkelse af de studerendes skriftlige produkter knyttet til praktikken har positiv betydning for bachelorprojektet (se kapitel 5.2 om praktikken).
- Et øget fokus på evaluering og dokumentation har positiv betydning for bachelorprojektet (se evt. afsnit 6.7 om evaluering og dokumentation).

Følgende knyttet til indsatsen udfordrer:

- At bachelorprojektet er udsat for et tidspres.
- At uddannelsesstedernes overordnede tilrettelæggelse af bachelorprojektet, for at sikre et tilfredsstillende læringsforløb, er af væsentlig betydning.

5.6 Progression og sammenhæng

Intentionen med 2007-læreruddannelsen var at styrke progression og sammenhæng gennem hele uddannelsen, og fx skal det fremgå af uddannelsesstedernes studieordninger hvorledes de fag der er placeret på hvert studieår, bidrager til den studerendes løbende progression.

Dette afsnit belyser progression og sammenhæng gennem tre underafsnit. Første underafsnit omhandler de formelle rammer og intentioner, det næste belyser implementering og eksempler, mens det sidste underafsnit omhandler målopfyldelsen knyttet til uddannelsens progression og sammenhæng.

5.6.1 Formelle rammer og intentioner

Hvad siger bekendtgørelsen om progression og sammenhæng?

I bekendtgørelsen er progressionen i uddannelsen tæt forbundet med praktikken. I kapitel 3 står der følgende om progression i uddannelsen:

Progressionen i den studerendes tilegnelse af lærerkompetencer i uddannelsen er forankret i faget praktik. Uddannelsen skal derfor tilrettelægges med praktikfaget som omdrejningspunkt for den studerendes progression. I såvel praktik som i uddannelsens øvrige fag skal indgå den studerendes arbejde med mål for samt dokumentation og evaluering af egen læring og lærerfaglige udvikling. (...) Det skal fremgå af uddannelsesinstitutionens studieordning, hvorledes de fag, der er placeret på hvert studieår, bidrager til den studerendes progression igennem uddannelsen.

Kilde: BEK nr. 562 af 1.6.2011.

5.6.2 Implementering og eksempler

Vi vil i det følgende eksemplificere og beskrive progression og sammenhæng i uddannelsen ved hjælp af resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen blandt undervisere og data fra fokusgruppeinterviewene på de fire uddannelsessteder.

I EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen skulle undviserne bl.a. vurdere om der i større grad eller i mindre grad er progression og sammenhæng i den nuværende uddannelse set i forhold til 1998-læreruddannelsen. Besvarelserne fremgår af tabel 47.

Tabel 47

I hvilken grad vurderer du at der er progression og sammenhæng i 2007-læreruddannelsen, set i forhold til 1998-læreruddannelsen? (n = 460)

	Andel
I høj grad	9 %
I nogen grad	45 %
I mindre grad	34 %
Slet ikke	4 %
Ved ikke	8 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Tabellen viser at 54 % af de adspurgte undervisere vurderer at der i høj grad eller i nogen grad er progression og sammenhæng i den nuværende læreruddannelse i sammenligning med den forrige. 38 % af respondenterne vurderer at der kun i mindre grad eller slet ikke er progression og sammenhæng set i forhold til 1998-læreruddannelsen.

En uddannelsesleder påpegede i et af interviewene at implementeringen har taget tid, og knyttede det bl.a. sammen med implementeringen af 0,2-elementet:

Det tog lidt tid med implementeringen, men efter lidt tid kan vi se at det er en klar styrkelse af uddannelsen. 0,2-elementet bliver organiseret i projektforbøb i et samarbejde mellem linjefaglærerne og de pædagogiske lærere. Det er undviserne i deres team der finder ud af hvor 0,2-elementet skal placeres på året. Det bliver dog ret naturligt at det er praktikken der bliver omdrejningspunktet. Også i forhold til professionsopgaverne der bliver lavet af de studerende efter hver praktikperiode i forhold til linjefagene, sikrer vi nu en progression ... Det er gennem professionsopgaverne at det bliver muligt at måle den enkeltes progression i uddannelsen.

(Interview, uddannelsesleder)

Andre respondenter i fokusgruppeinterviewene gav udtryk for at der er god progression og sammenhæng i uddannelsen:

- Når der er en velorganiseret praktik
- Når fagdidaktik og almen didaktik bliver forenet, fx i forløb som minder om 0,2-elementet på 3. og 4. studieår
- Når indholdet i de fire pædagogiske temaer koordineres centralt
- Når hvert tema er placeret på hvert af de fire studieår.

Flere uddannelsesledere i interviewene og undervisere og studerende i fokusgruppeinterviewene nævnte at det som vanskeliggør progression og sammenhæng er:

- At uddannelsens struktur og linjefagsbindinger og dermed fagene ofte afsluttes i løbet af kort tid, og at der er samlæsning af forskellige årgange
- At der mangler timer til de pædagogiske fag sidst i uddannelsen hvor de studerende er modne til mere overordnede sammenhænge
- At det kan være udfordrende at koordinere indholdet i de pædagogiske fag (mellem fællesfagsundviserne i psykologi, pædagogik og almen didaktik) så der er progression i de pædagogiske fags fire temaer
- At det ofte er forskellige undvisere der varetager undervisningen fra studieår til studieår.

5.6.3 Målopfyldelse

2007-læreruddannelsen har til formål at den studerende i sin tilegnelse af lærerkompetencer skal opleve progression og sammenhæng ved:

- At faget praktik styrkes
- At samtlige uddannelsessteder skal redegøre for fagenes bidrag til de studerendes progression
- At den studerendes arbejde med dokumentation og evaluering styrkes.

Undersøgelsen peger på at målopfyldelsen stadig er en udfordring grundet struktur og linjefagsbindinger. Praktikken, 0,2-elementet og bachelorprojektet sikrer dog en vis progression og sammenhæng.

Følgende knyttet til indsatsen er lykkedes:

- Indførelsen af 0,2-elementet er med til at sikre progression og sammenhæng (men i varierende omfang uddannelsesstederne imellem).
- Respondenterne påpeger at praktikkens CKF'er er med til at sikre progression og sammenhæng.
- Respondenterne påpeger at bachelorprojektet er et element der er med til at sikre progression og sammenhæng.

Følgende knyttet til indsatsen udfordrer:

- Selvom 54 % af underviserne vurderer at der i høj grad eller i nogen grad er bedre progression i den nuværende læreruddannelse, vurderer 34 % at der i mindre grad er progression og sammenhæng i forhold til 1998-læreruddannelsen.
- Nogle af de studerende synes at de starter "helt forfra" når de starter på et nyt linjefag.
- Nogle linjefagshold har studerende fra forskellige årgange hvilket betyder at de studerende befinder sig på forskellige faglige niveauer.
- På nogle uddannelsessteder er det ikke de samme undervisere der følger de studerende over flere studieår, fx i de pædagogiske fag eller i de store linjefag som engelsk, dansk eller matematik. Det forhold kan eventuelt sænke kontinuiteten.

Følgende overvejelser knytter sig desuden til indsatsen:

- Progressionen og sammenhængen bliver styrket når uddannelsesstederne koordinerer hvilke undervisere der går i dybden med de pædagogiske fags temaer, fx ved at udarbejde en systematik på området for alle fire studieår.

6 Professionsrettede indsatsområder

De professionsrettede indsatsområder fik stor bevågenhed da 2007-læreruddannelsen tog form. Det fremgår eksempelvis af bemærkningerne til lovforslaget at læreruddannelsen skal sætte fokus på det professionsrettede virke som lærer.

Kapitlet peger på at to af disse indsatsområder, nemlig klasserumsledelse og evaluering og dokumentation, lever op til 2007-læreruddannelsens intentioner og dermed har styrket læreruddannelsens faglige kvalitet. Desuden er der en høj tilstrømning til linjefaget specialpædagogik på 21 %. 7 % vælger linjefaget dansk som andetsprog. For de studerende der ikke har linjefaget specialpædagogik, synes det svært at opnå kompetencer på det specialpædagogiske område og for de studerende der ikke har linjefaget dansk som andetsprog synes det svært at opnå kompetencer i undervisning af tosprogede. De øvrige professionsrettede indsatsområder, undervisningsdifferentiering og skole-hjem-samarbejde, synes heller ikke at være styrket i den grad som var intentionen.

De følgende syv afsnit beskriver først de professionsrettede indsatsområder overordnet set, og derefter følger en gennemgang af seks indsatser vedrørende klasserumsledelse, undervisningsdifferentiering, specialpædagogik, skole-hjem-samarbejde, undervisning af tosprogede og evaluering og dokumentation.

Data i kapitlet stammer hovedsagelig fra spørgeskemaundersøgelsen blandt praktislærere i folkeskolen og i mindre omfang fra interviewet med uddannelseslederen, fokusgruppeinterviewene med undervisere, praktikkoordinatorer og studerende på fire uddannelsessteder og grundoplysningerne fra uddannelsesstederne.

6.1 Lærervirksomhed

Med 2007-læreruddannelsen ønskede forligskredsen at styrke de professionsrettede indsatsområder. Forligskredsen var opmærksom på at visse elevgrupper i folkeskolen klarede sig dårligt i PISA-undersøgelserne, og at dimittender fandt virket som folkeskolelærer udfordrende. EVA's rapport *Ny lærer* fra 2011 peger bl.a. på at dimittender fra den foregående læreruddannelse (1998) finder dele af lærervirksomheden udfordrende. Fx oplever 81 % af de dimitterede lærere fra 1998-læreruddannelsen at det er svært eller overvejende svært at tilrettelægge og gennemføre en differentieret undervisning.

2007-læreruddannelsens fokus på lærervirksomhed kommer tydeligst til udtryk i praktikken, 0,2-elementet og de pædagogiske fags fire temaer. Da to af de foregående afsnit har beskæftiget sig med praktikken og 0,2-elementet (hvh. afsnit 5.2 og 5.4), vil dette afsnit hovedsagelig belyse den betydning de pædagogiske fags fire temaer har haft for uddannelsens fokus på lærervirksomhed.

De følgende tre underafsnit beskriver derfor området lærervirksomhed på følgende måde. Første underafsnit ser på de formelle rammer og intentioner, andet underafsnit omhandler implementering og eksempler, og det sidste underafsnit omhandler målopfyldelsen knyttet til lærervirksomhed.

6.1.1 Formelle rammer og intentioner

Hvad siger bekendtgørelsen om professionsrettede indsatsområder?

I bekendtgørelsen slås det fx fast at praktikken ikke kun omfatter undervisningstimer, men også deltagelse i øvrige læreropgaver. I de generelle indholdsmæssige betingelser i bekendtgørelsen (§ 13-15) understreges bl.a. arbejdet med særlige forhold der gør sig gældende i relation til udsatte børn, klasserumsledelse og skole-hjem-samarbejdet og af § 25 fremgår følgende:

Praktik og uddannelsens øvrige fag samarbejder gennem alle studieår om at skabe rammer for den studerendes tilegnelse af kundskaber om og færdigheder i planlægning, observation og dokumentation af lærervirksomhed, herunder undersøgelse af undervisning, samarbejde og kommunikation i skolen.

I bekendtgørelsens bilag 1 omhandler mål, temaer og CKF'er også professionsrettede indsatsområder, ikke mindst de pædagogiske fag som har fire temaer:

- Skole-hjem-samarbejde
- Elever med anden etnisk baggrund end dansk
- Klasserumsledelse
- Specialpædagogiske problemstillinger.

Kilde: BEK nr. 562 af 1.6.2011.

6.1.2 Implementering og eksempler

Vi vil i det følgende eksemplificere og beskrive de pædagogiske fags fire temaer (skole-hjem-samarbejde, elever med anden etnisk baggrund end dansk, klasserumsledelse og specialpædagogiske problemstillinger) gennem praktiklærernes vurderinger i EVA's spørgeskemaundersøgelse, men også gennem data fra fokusgruppeinterviewene.

Da EVA spurgte et repræsentativt udsnit af praktiklærere om hvilke kompetencer de mener at læreruddannelsen bør prioritere, vægtede de klasseledelse og undervisningsdifferentiering højest. Dette fremgår af tabel 48.

Tabel 48
Hvilken af følgende kompetencer mener du at læreruddannelsen bør prioritere højest? (n = 365)

	Andel
Klasseledelse	70 %
Undervisningsdifferentiering	18 %
Evaluering og dokumentation	4 %
Skole-hjem-samarbejde	3 %
Specialpædagogik	3 %
Undervisning af tosprogede	1 %
I alt	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt praktiklærere i folkeskolen.

Bemærk: Tallene dækker kun over studerende på uddannelsens 1., 2. og evt. 3. studieår, da uddannelsen endnu ikke har haft fuldt gennemløb.

Undervisningsdifferentiering samt evaluering og dokumentation er ikke en del af de pædagogiske fags fire temaer. De resterende er.

Uddannelsesstedernes studieordninger viser at det er forskelligt hvordan uddannelsesstederne organiserer undervisningen i de fire temaer. Da de pædagogiske fag strækker sig over flere studieår (se evt. tabel 27 i afsnit 5.1), er de professionsrettede indsatsområder placeret på forskellige år-gange.

De studerende risikerer derfor først kendskab til samtlige af de pædagogiske fags fire temaer sent i uddannelsen. Et synspunkt blandt fællesfagsunderviserne og de studerende i fokusgruppeinterviewene var derfor at de pædagogiske fag burde placeres tidligere i uddannelsen så de studerende tidligt får en indføring i de professionsrettede indsatsområder.

De pædagogiske fags fire temaer blev af nogle undervisere og studerende i fokusgruppeinterviewene beskrevet som afgørende for at dimittenderne kan klare sig i virket som folkeskolelærer.

De fire temaer er en styrkelse af læreruddannelsen. Det er det en lærer skal kunne håndtere som minimum.

(Fokusgruppeinterview, fællesfagsunderviser)

I de åbne svarkategorier i spørgeskemaundersøgelsen har nogle praktiklærere også givet udtryk for at de fire temaer er en styrkelse af uddannelsen:

Praktikken og specifikke temaer i centrum på seminariet er et godt udgangspunkt. Helt fungerer det dog ikke for de studerende, men dog bedre end tidligere. Hold fast i uddannelsen!

(EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt praktiklærere i folkeskolen, åbent svar)

Af tabel 46 fremgår praktiklærernes vurdering af de studerendes kompetencer inden for lærervirksomhed, og ifølge tabellen vurderer 82 % af praktiklærerne at de studerende i høj grad eller i nogen grad har kompetencer til at klasseledelse, 68 % af praktiklærerne vurderer at de studerende i høj grad eller i nogen grad har kompetencer til evaluering og dokumentation, mens kun 16 % har sat tilsvarende kryds ved undervisning af tosprogede (hvert af disse emner vil blive udbygget i de kommende afsnit).

Tabel 49
I hvilken grad havde de studerende kompetencer til...

	Andel af praktiklærere der har svaret i høj grad eller i nogen grad
... at lede en klasse? (n = 366)	82 %
... differentieret undervisning? (n = 362)	54 %
... evaluering og dokumentation? (n = 361)	68 %
... skole-hjem-samarbejde? (n = 363)	25 %
... specialpædagogiske opgaver? (n = 362)	28 %
... undervisning af tosprogede? (n = 362)	16 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt praktiklærere i folkeskolen.

Bemærk: En betydelig andel af praktiklærerne har svaret "Ved ikke" i forbindelse med vurderingen af de studerendes kompetencer inden for specialpædagogiske opgaver (15 %), skole-hjem-samarbejde (32 %) og undervisning af tosprogede (52 %).

Fokusgruppeinterviewene peger desuden på at bestemte områder ifølge nogle undervisere overses i den nuværende læreruddannelse. Fx nævnes:

- Konflikt håndtering
- Undervisningsdifferentiering
- Ethiske problemstillinger.

Disse områder burde ifølge nogle undervisere opprioriteres til overordnede temaer og fremhæves i bekendtgørelsen.

6.1.3 Målopfyldelse

Lærervirksomhed fik med 2007-læreruddannelsen en central placering hvor intentionen var at styrke den studerendes tilegnelse af professionsrettede kompetencer.

Undersøgelsen peger på at målopfyldelsen generelt er lykkedes, og det skyldes ikke mindst uddannelsesstedernes praktik (omtalt i tidligere afsnit), 0,2-elementet (omtalt i tidligere afsnit) og de pædagogiske fags fire temaer.

Følgende knyttet til indsatsen er lykkedes:

- 2007-læreruddannelsens samlede intentioner har sikret et større fokus på lærervirksomhed.

Følgende knyttet til indsatsen udfordrer:

- Da de pædagogiske fag strækker sig over alle fire studieår, risikerer uddannelsesstederne at det først er mod slutningen af uddannelsen at den studerende har opnået et indgående kendskab til de fire temaer.
- De pædagogiske fags fire temaer kan overskygge andre relevante temaer inden for lærervirksomhed.
- De studerendes kompetencer i generel lærervirksomhed er afhængig af uddannelsesstedernes samlede tilrettelæggelse.

6.2 Klasserumsledelse

En af intentionerne med 2007-læreruddannelsen var at styrke de studerendes kompetencer inden for klasserumsledelse. Bekendtgørelsen har givet klasserumsledelse en vigtig plads som et af de pædagogiske fags fire temaer, som en del af praktikens mål og CKF'er og som et tema i visse linjefag, fx dansk.

Dette afsnit belyser klasserumsledelse gennem tre underafsnit. Første underafsnit omhandler de formelle rammer og intentioner, det næste underafsnit belyser implementering og eksempler, og det sidste underafsnit omhandler målopfyldelsen knyttet til klasserumsledelse.

6.2.1 Formelle rammer og intentioner

Hvad siger bekendtgørelsen om klasserumsledelse?

I bekendtgørelsens generelle indholdsmæssige betingelser står der følgende:

§ 14. Uddannelsesinstitutionen skal sikre, at de studerende i uddannelsens fællesfag arbejder med klasseledelse og med emner, der vedrører skole-hjem-samarbejdet.

Denne generelle betingelse giver sig udslag i bekendtgørelsens bilag:

- I mål for praktikken nævnes klasserumsledelse ofte, fx " (...) lede og udvikle klassens faglige og sociale fællesskab i et demokratisk perspektiv" og "Ledelse og udvikling af klassens sociale liv og læringsmiljø".
- I de pædagogiske fags temaer nævnes klasserumsledelse også hyppigt. Det ses af de overordnede mål for de pædagogiske fag: "Målet er at udvikle kompetence til ledelse af grupper af børn. Indholdet er teorier om magt, etik og asymmetriske relationer, ligesom teorier om individ og fællesskab, kommunikation og rammesætning indgår." Ligeledes indgår det i målene for de enkelte pædagogiske fag, fx i almen didaktik i forbindelse med fagets identitet: "Faget arbejder derfor med at fremme den studerendes almene didaktiske kompetencer til sammenligning, samarbejde, differentiering, udvikling og ledelse af undervisning." Klasserumsledelse nævnes også i psykologifagets CKF'er: "Sociale relationer – gruppeprocesser, konflikthåndtering, lærer-elev og elev-elev relationen og klasseledelse". Derudover indgår begrebet i pædagogikfagets mål: "(...) at samtale og samarbejde med elever, forældre, ledelse og kolleger om realisering af skolens mål."

Desuden nævnes klasserumsledelse i fagene dansk, fysik/kemi, historie, hjemkundskab og specialpædagogik.

Kilde: BEK nr. 562 af 1.6.2011.

6.2.2 Implementering og eksempler

Vi vil i det følgende eksemplificere og beskrive de studerendes kompetencer inden for klasserumsledelse ved hjælp af resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen blandt praktiklærere i folkeskolen og data fra fokusgruppeinterviewene på de fire uddannelsessteder.

70 % af de praktiklærere der har besvaret EVA's spørgeskema, har vægtet klasseledelse som den vigtigste indsats. Derfra er der et stort spring ned til undervisningsdifferentiering som den næstvigtigste indsats, idet 18 % af praktiklærerne har sat kryds ved denne.

Praktiklærerne er desuden blevet bedt om at vurdere de studerendes kompetencer til at lede en klasse. Svarfordelingen fremgår af tabel 50.

Tabel 50
I hvilken grad havde de studerende kompetencer til at lede en klasse? (n = 366)

	Andel
I høj grad	19 %
I nogen grad	63 %
I mindre grad	17 %
Slet ikke	0 %
Ved ikke	1 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt praktiklærere i folkeskolen.

Bemærk: Tallene dækker kun over studerende på uddannelsens 1., 2. og evt. 3. studieår, da uddannelsen endnu ikke har haft fuldt gennemløb.

Ovenstående tabel viser at 82 % af praktiklærerne vurderer at de studerende i høj grad eller i nogen grad kan lede en klasse når de er i praktik. Kun 17 % har svaret at de studerende i mindre grad har kompetencer til at lede en klasse. Ingen har svaret at de studerende slet ikke har kompetencer til at lede en klasse.

I fokusgruppeinterviewene med de studerende blev der også givet udtryk for at klasseledelse er afgørende når de studerende efter endt uddannelse skal arbejde som folkeskolelærere. Nogle af de studerende fortalte dog at klasseledelse er svært at lære teoretisk på uddannelsen. Temaet er ofte placeret på 1. årgang, og på det tidspunkt er de studerende urutinerede, og det kan derfor være svært at koble teori til praksis. Samtidig anser de studerende det for væsentligt at afprøve temaet i praktikken før det giver mening.

Jeg har hørt meget om det, men det hjælper mig ikke særlig meget før jeg står ude med det og skal bruge det. Men man kan reflektere over det man har læst, men det er ikke altid man har overskud til at bruge det når man står ude i situationen.

(Fokusgruppeinterview, studerende)

Fællesfagsundervisere i de pædagogiske fag påpegede i fokusgruppeinterviewene at praktikken er en stor hjælp og danner et godt afsæt for at diskutere et begreb som klasserumsledelse.

De fleste af os prøver at klæde dem på med klasserumsledelse inden praktikken, for dér bliver det rigtig konkret for dem. Bagefter har de så eksempler, og så er det nemmere at bygge ovenpå.

(Fokusgruppeinterview, fællesfagsunderviser)

Der er mange veje til at klæde de studerende på til klasseledelse. I fokusgruppeinterviewene fremkom følgende eksempler:

- Velfungerende samarbejde knyttet til 0,2-elementet
- Tværfagligt samarbejde på tværs af faggrupperne
- Besøg af folkeskolelærere der fortæller hvad de gør
- Besøg på praktikskolen før den egentlige praktik for at se på praksis.

Der er dog også udfordringer i forhold til begrebet klasserumsledelse ud over at koble teori og praksis sammen. Studerende gav udtryk for at der er stor forskel på hvor meget deres undervisere gør ud af begrebet. Dette gælder også inden for det enkelte uddannelsessted. Derudover kan nedskæringen af timer skabe udfordringer på området.

Jeg har haft om klasserumsledelse. Jeg føler at det har vi lært noget om. Men fx kun i halvanden time på 4. årgang. Emnet er lige blevet berørt, men underviserne er pressede fordi undervisningstimerne er blevet beskåret, så der er ikke så meget tid til det. Vi har maks. 15 undervisningstimer om ugen.

(Fokusgruppeinterview, studerende)

6.2.3 Målopfyldelse

Klasserumsledelse fik med 2007-læreruddannelsen en central placering som tema i de pædagogiske fag, som en del af praktikkens mål og CKF'er og som tema i visse linjefag, fx dansk. Intentionen var at sikre de studerendes kendskab til klasserumsledelse for derigennem at styrke deres virke som folkeskolelærer.

Undersøgelsen peger på at målopfyldelsen er lykkedes, da de adspurgte praktiklærere vurderer at de studerende har opnået denne kompetence.

Følgende knyttet til indsatsen er lykkedes:

- At give de studerende klasserumsledelseskompetencer, idet 82 % af praktiklærerne mener at de studerende i høj grad eller i nogen grad har kompetencer til at lede en klasse
- At tilrettelægge emnet så det indgår i undervisningen og afprøves i praktikken.

Følgende knyttet til indsatsen udfordrer:

- At bibeholde og fortsat styrke sammenhængen mellem teori og praksis
- At arbejde med klasserumsledelse før de studerende har været i praktik første gang.

Følgende overvejelser knytter sig desuden til indsatsen:

- Undervisningen i klasseledelse og praktikken supplerer hinanden på en effektiv måde.
- Såvel undervisere som studerende og praktiklærere har stor opmærksomhed rettet mod emnet.

6.3 Undervisningsdifferentiering

En af intentionerne med 2007-læreruddannelsen var at styrke de studerendes kompetencer inden for undervisningsdifferentiering. Bekendtgørelsen har fx givet undervisningsdifferentiering en central plads i praktikken og i linjefagene.

Dette afsnit belyser undervisningsdifferentiering gennem tre underafsnit. Det første underafsnit omhandler de formelle rammer og intentioner, det næste belyser implementering og eksempler, og det sidste underafsnit omhandler målopfyldelsen knyttet til undervisningsdifferentiering.

6.3.1 Formelle rammer og intentioner

Hvad siger bekendtgørelsen om undervisningsdifferentiering?

Undervisningsdifferentiering nævnes i bekendtgørelsens bilag i forbindelse med de enkelte fag. Undervisningsdifferentiering nævnes fx i CKF'er til praktikken på 3. og 4. studieår. Praktikken på uddannelsens 3. studieår sætter fokus på følgende:

*Planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning
Selvstændigt arbejde med længerevarende, differentierede undervisningsforløb i samarbejde med klassens øvrige lærere, inddragelse af de studerendes selvvalgte undervisningsmaterialer og elevernes medvirken i planlægning af undervisning.*

Fortsættes på næste side...

Undervisningsdifferentiering nævnes desuden i et af de pædagogiske fags fire temaer, nemlig temaet specialpædagogiske problemstillinger, og undervisningsdifferentiering ud-
dybes også i det pædagogiske fag almen didaktik under både fagets identitet, mål og
CKF'er, fx på følgende måde: "Faget arbejder derfor med at fremme den studerendes al-
mene didaktiske kompetencer til sammenligning, samarbejde, differentiering, udvikling og
ledelse af undervisning."

Undervisningsdifferentiering nævnes også i fagene dansk, fysik/kemi, natur/teknik, mate-
matik, engelsk, idræt, billedkunst, biologi, hjemkundskab, materiel design, musik og speci-
alpædagogik.

Kilde: BEK nr. 562 af 1.6.2011.

6.3.2 Implementering og eksempler

Vi vil i det følgende eksemplificere og beskrive de studerendes kompetencer i undervisningsdiffe-
rentiering ved hjælp af data fra spørgeskemaundersøgelsen blandt praktiklærere i folkeskolen og
data fra fokusgruppeinterviewene på de fire uddannelsessteder.

Ligesom klasseledelse er undervisningsdifferentiering nævnt mange gange i uddannelsessteder-
nes studieordninger i forlængelse af bekendtgørelsens krav, hovedsagelig i forbindelse med prak-
tik, almen didaktik og linjefagene. Det er værd at bemærke at begrebet ikke fremgår eksplicit af
de pædagogiske fags fire temaer, men kun er en delmængde af temaet specialpædagogiske
problemstillinger. Undervisningsdifferentiering optræder heller ikke som overordnet fokusområde
i praktikkens mål og CKF'er. Som det fremgår af det følgende, er undervisningsdifferentiering et
begreb som tages alvorligt, men det opfattes også som svært at håndtere. Begrebet synes desu-
den langt sværere at implementere og forstå end begrebet klasserumsledelse.

Tabel 51 viser praktiklærernes vurdering af de studerendes kompetencer til at gennemføre en dif-
ferentieret undervisning.

Tabel 51
I hvilken grad havde de studerende kompetencer til at gennemføre en differentieret
undervisning? (n = 362)

	Andel
I høj grad	9 %
I nogen grad	45 %
I mindre grad	38 %
Slet ikke	5 %
Ved ikke	2 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt praktiklærere i folkeskolen.

Bemærk: Tallene dækker kun over studerende på uddannelsens 1., 2. og evt. 3. studieår, da uddannelsen endnu
ikke har haft fuldt gennemløb.

Tabellen viser at 54 % af praktiklærerne i høj grad eller i nogen grad mener at de studerende på
2007-læreruddannelsen har kompetencer til at gennemføre en differentieret undervisning. 43 %
vurderer at de studerende i mindre grad eller slet ikke kan gennemføre en differentieret under-
visning. Selvom tallene ikke tyder på at undervisningsdifferentiering er implementeret i lige så høj
grad som klasseledelse, er resultatet mere positivt end det der omhandler den tidligere lærerud-
dannelse, og som er omtalt i EVA's rapport *Ny lærer* fra 2011. Ifølge denne rapport vurderer 81
% af dimittenderne fra den tidligere læreruddannelse (1998-læreruddannelsen) at det er svært
eller overvejende svært at tilrettelægge og gennemføre en differentieret undervisning.

Modsat de andre professionsrettede begreber gav nogle af respondenterne i fokusgruppeinterviewene udtryk for irritation over at netop dette begreb ikke er mere veldefineret og gennemsigtigt. De gav også udtryk for at det er et svært begreb at undervise i og undervise efter, og at det er svært for de studerende at operationalisere og anvende begrebet i praksis – men underviserne ønsker selvfølgelig at de studerende opnår sådanne kompetencer. Rapporten *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip* (EVA, 2011) beskriver at begrebet undervisningsdifferentiering er svært at definere og svært at bruge som løbende og grundlæggende pædagogisk princip. Samme holdning mødte EVA i fokusgruppeinterviewene på uddannelsesstederne blandt undervisere og studerende:

Det er et supermærkeligt begreb, og det er også derfor det er skrevet ind mange steder [i bekendtgørelsen, red.]. Når jeg forbereder mig ... Jeg sidder både og tænker i det i lov- og bekendtgørelsesforstand, at det begreb skal trækkes frem. Det bliver, synes jeg, bedst behandlet som et fyldigt tema i almen didaktik. Der har vi hele det kompleks af ting liggende som skal til for at forklare og bruge begrebet.

(Fokusgruppeinterview, fællesfagsunderviser)

En studerende fortalte om lignende udfordringer i forhold til at blive undervist i et begreb som undervisningsdifferentiering:

Der bliver lagt meget vægt på at vi skal lægge vægt på det, men der er ikke meget undervisning i det. Jeg føler ikke at vi har nogen redskaber til at udføre det i virkeligheden. Vi ved godt at det er vigtigt. Vi har læst masser af teori om det, men undervisningen herude på seminariet afspejler overhovedet ikke undervisningsdifferentiering – hvis det blev praktiseret her, kunne man måske se inspiration til redskaber for sin egen undervisning.

(Fokusgruppeinterview, studerende)

Ligesom med klasserumsledelse vurderer nogle af de studerende i fokusgruppeinterviewene at undervisningsdifferentiering først giver mening når det kobles til praksis.

Det går op i en højere enhed når man er i praktik ... Altså, praktikken kæder hele uddannelsen sammen. Det kan godt være svært at kæde brøker sammen med undervisningsdifferentiering på seminariet, men når man afprøver teorierne i praksis, forstår man sammenhængen.

(Fokusgruppeinterview, studerende)

Nogle af de studerende rettede kritik mod den måde de bliver undervist i undervisningsdifferentiering på. Andre studerende vurderede dog at de har opnået et godt kendskab til begrebet såvel teoretisk gennem undervisningen som praktisk gennem praktikken. Fælles for mange af de studerende i fokusgruppeinterviewene var at de efterspurgte eller positivt fremhævede en undervisning på uddannelsesstedet der giver inspiration til den undervisningsdifferentiering de skal praktisere.

Nogle fællesfagsundervisere i de pædagogiske fag og linjefagsundervisere i de mindre ikkeobligatoriske linjefag gav udtryk for at de meget gerne vil undervise mere i emnet, men at de har nedprioriteret det. Nedprioriteringen skyldes både at der er andre områder og mål som bekendtgørelsen har fremhævet tydeligere, og at timetallet i deres fag er begrænset.

Vi underviser jo i det som gør at de studerende består deres eksaminer. Her er undervisningsdifferentiering ikke allerhøjest på listen over mit fags undervisningsmål.

(Fokusgruppeinterview, fællesfagsunderviser)

Tilsyneladende har underviserne en bred forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering, og denne brede definition af begrebet bruges i fortolkningen af fagenes mål og CKF'er. Fx fortalte flere undervisere at de ikke nødvendigvis kalder det for undervisningsdifferentiering, da begrebet har flere navne. Ligeledes påpegede nogle fællesfagsundervisere i fokusgruppeinterviewene at de forstår begrebet undervisningsdifferentiering i sammenhæng med begrebet inklusion som også

er lettere for de studerende at forstå i praksis. Andre undervisere kobler begrebet sammen med klasserumsledelse.

Til forskel fra begreberne klasserumsledelse og skole-hjem-samarbejde som omtales senere, vurderer nogle undervisere at begrebet undervisningsdifferentiering generelt ikke kun knytter sig til de pædagogiske fag og praktikken, men også til linjefagene. En del af fællesfagsunderviserne påpegede endog i fokusgruppeinterviewene at en god forståelse af begrebet er et fagdidaktisk anliggende:

*Det ligger i fagdidaktikken! Og de store linjefag har fokus på undervisningsdifferentiering i 2. års praktik.
(Fokusgruppeinterview, fællesfagsunderviser)*

6.3.3 Målopfyldelse

Med 2007-læreruddannelsen er undervisningsdifferentiering fortsat et centralt begreb i uddannelsens linjefag og i praktikken. Intentionen er at den studerende skal kunne gennemføre en differentieret undervisning i folkeskolen.

Undersøgelsen peger på at målopfyldelsen stadig er en udfordring, da de adspurgte praktiklærere vurderer at de studerende tilsyneladende kun i begrænset omfang opnår denne kompetence.

Følgende knyttet til indsatsen er lykkedes:

- 54 % af praktiklærerne vurderer at de studerende i høj grad eller i nogen grad kan gennemføre en differentieret undervisning.

Følgende knyttet til indsatsen udfordrer:

- 43 % af praktiklærerne vurderer at de studerende i mindre grad eller slet ikke kan gennemføre en differentieret undervisning.
- Det er vanskeligt at give undervisningsdifferentiering en central plads i praktikken og i de obligatoriske linjefags undervisning.

Følgende overvejelser er desuden knyttet til indsatsen:

- Begrebet kobles til andre begreber som fx inklusion og klasseledelse.
- Undervisningsdifferentiering er et diffust begreb som tolkes selvstændigt af den enkelte underviser.
- Nogle undervisere nedprioriterer undervisningsdifferentiering til fordel for andre mål og CKF'er.

6.4 Specialpædagogik

En af intentionerne med 2007-læreruddannelsen var at styrke de studerendes kompetencer i specialpædagogik. Bekendtgørelsen har fx givet specialpædagogikken en vigtig plads som selvstændigt linjefag, som en del af de generelle indholdsmæssige betingelser, som en del af praktikkens CKF'er og som et af de pædagogiske fags fire temaer.

Dette afsnit belyser den specialpædagogiske indsats gennem tre underafsnit. Første underafsnit omhandler de formelle rammer og intentioner, og dernæst følger to afsnit om hhv. implementering og eksempler og målopfyldelsen knyttet til specialpædagogik.

6.4.1 Formelle rammer og intentioner

Hvad siger bekendtgørelsen om specialpædagogik?

Specialpædagogik blev en del af linjefagsudbuddet i 2007-læreruddannelsen. Det har status som et af de ikkeobligatoriske linjefag svarende til 36 ECTS-point. Desuden fik specialpædagogikken særlig bevågenhed i de generelle indholdsmæssige betingelser i bekendtgørelsens § 13, stk. 2:

Fortsættes på næste side...

Uddannelsesinstitutionen skal sikre, at den enkelte studerende i løbet af uddannelsen arbejder med (...) de særlige forhold, der gør sig gældende i relation til udsatte børn, herunder forebyggelse af og indsatsen mod overgreb på børn og omsorgssvigt i øvrigt.

Af bekendtgørelsens § 20 fremgår følgende i forbindelse med det tværprofessionelle element:

Stk. 2. Uddannelsesinstitutionen skal tilrettelægge det tværprofessionelle element således, at den studerende med udgangspunkt i sin lærerfaglige identitet opnår en indsigt i andre relevante uddannelser og en forståelse for berøringsfladerne mellem og grænserne for egen og andres profession i løsning af konkrete arbejdsopgaver, herunder blandt andet i arbejdet med udsatte børn, jf. § 13, stk. 2, nr. 2.

I bekendtgørelsen nævnes specialpædagogik i forbindelse med praktikkenes CKF'er på 3. studieår:

*Lærerens opgave og ansvar
Læreren som deltager i kollegialt samarbejde og som deltager i skolens samlede udvikling. Lærerens samarbejde med psykologiske og specialpædagogiske ressourcer.*

Desuden nævnes specialpædagogik som et af de pædagogiske fags fire temaer:

*3.4. Specialpædagogiske problemstillinger
Målet er at udvikle kompetence til at skabe, vedligeholde og lede et inkluderende fællesskab også for de særligt udsatte elever i folkeskolen. Indholdet er viden, begreber og teorier om specialpædagogikkens formål og betydning for læring, dannelse og social integration, om undervisningsdifferentiering og om vejledning samt metoder til identificering af forhold, der opretholder uhensigtsmæssige reaktioner og handlinger samt iagttagelse, beskrivelse og analyse af samspil og udviklingsmuligheder.*

Kilde: BEK nr. 562 af 1.6.2011.

6.4.2 Implementering og eksempler

For at kunne beskrive implementering og eksempler knyttet til specialpædagogik har vi valgt at inddele dette underafsnit i tre mindre dele. Første del beskriver det nye linjefag, næste del beskriver emnet og fagets indhold, og sidste del beskriver nogle eksempler.

Et nyt linjefag

Af tabel 52 fremgår andelen af studerende på de forskellige uddannelsessteder der har valgt faget.

Tabel 52
Andel af studerende der har valgt linjefaget specialpædagogik, set som gennemsnit for årgang 2007 og 2008 på det enkelte uddannelsessted

Uddannelsesinstitution	Uddannelsessted	Andel der har valgt specialpædagogik	Antal der har valgt specialpædagogik/ studerende i alt
Professionshøjskolen Metropol	Frederiksberg	18 %	67/376
Professionshøjskolen UCC	Blaagaard/KDAS	22 %	101/464
	Bornholm	30 %	7/23
	Zahle	26 %	113/442

Fortsættes på næste side...

... fortsat fra forrige side

Uddannelsesinstitution	Uddannelsessted	Andel der har valgt specialpædagogik	Antal der har valgt specialpædagogik/studerende i alt
Professionshøjskolen University College Lillebælt	Odense	32 %	85/269
	Jelling	26 %	36/138
Professionshøjskolen University College Nordjylland	Hjørring	8 %	7/88
	Aalborg	17 %	44/266
Professionshøjskolen University College Sjælland	Roskilde (Trekroner, Holbæk)	-	-
	Vordingborg	16 %	23/141
Professionshøjskolen University College Syddanmark	Esbjerg	25 %	34/134
	Haderslev	13 %	24/185
Professionshøjskolen VIA University College	Nørre Nisum	13 %	15/115
	Silkeborg	23 %	51/221
	Skive	30 %	35/115
	Aarhus	19 %	110/591
Lands gennemsnit		21 %	752/3568

Kilde: Grundoplysninger fra uddannelsesstederne.

Andelen af studerende der vælger specialpædagogik som linjefag, er 8-30 % af uddannelsesstedets årgange. Gennemsnitligt har 21 % af årgangene 2007 og 2008 valgt linjefaget specialpædagogik.

EVA har desuden spurgt underviserne om hvilken betydning tilbuddet om linjefaget specialpædagogik har haft for læreruddannelsens faglige kvalitet, og besvarelsene fremgår af tabel 53.

Tabel 53

Hvilken betydning vurderer du at tilbuddet om linjefaget specialpædagogik har for den faglige kvalitet af 2007-læreruddannelsen? (n = 563)

	Andel
Positiv betydning	25 %
Overvejende positiv betydning	29 %
Overvejende negativ betydning	6 %
Negativ betydning	3 %
Ved ikke	36 %
Total	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Tabellen viser at 54 % af underviserne på læreruddannelsen vurderer at tilbuddet om specialpædagogik har positiv betydning eller overvejende positiv betydning for 2007-læreruddannelsens faglige kvalitet. Kun 9 % mener at det har overvejende negativ betydning eller negativ betydning. En stor andel på 36 % har svaret "Ved ikke".

I fokusgruppeinterviewene gav studerende og undervisere udtryk for såvel positive som negative holdninger til linjefaget specialpædagogik.

Af positive holdninger fremkom følgende:

- Faget har været efterlyst i folkeskolen og udfylder et tidligere tomrum.
- Da specialpædagogiske problemstillinger fylder meget i praksis, er faget vigtigt.
- En "inkluderende tænkning" er af stor betydning i den nuværende folkeskole og styrkes gennem faget.

Af knap så positive holdninger blev følgende fremført:

- Specialpædagogik er ikke et undervisningsfag i folkeskolen og bør derfor ikke være et linjefag.
- Adgangskravet til faget er for lavt.

- Faget burde udbydes som en videreuddannelse.
- Alle studerende burde få specialpædagogiske kompetencer.

Generelt var der mange forskellige meninger om linjefaget specialpædagogik blandt både linjefagsundervisere og fællesfagsundervisere i fokusgrubeinterviewene. Nogle gav udtryk for at de ønsker:

- At linjefaget bliver bevaret, men får et højere adgangsniveau
- At linjefaget bliver nedlagt og gennemført som suppleringsfag
- At linjefaget bliver obligatorisk for samtlige studerende
- At specialpædagogik og undervisningsdifferentiering bliver samkøret til et nyt obligatorisk element.

I fokusgrubeinterviewene udtrykte praktikkoordinatorerne en vis bekymring for at det er besværligt at få de studerende i praktik i linjefaget specialpædagogik, da det ikke er et undervisningsfag i folkeskolen.

Emnet og fagets indhold

EVA har spurgt praktislærere i hvilken grad de vurderer at studerende som ikke havde valgt linjefaget specialpædagogik, havde kompetencer til at varetage specialpædagogiske opgaver og problemstillinger. Deres besvarelser fremgår af tabel 54.

Tabel 54

I hvilken grad havde de studerende kompetencer til som satte dem i stand til specialpædagogiske opgaver og problemstillinger? (Du bedes se bort fra de studerende der har linjefaget specialpædagogik) (n = 362)

	Andel
I høj grad	3 %
I nogen grad	25 %
I mindre grad	46 %
Slet ikke	10 %
Ved ikke	15 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt praktiklærere i folkeskolen.

Bemærk: Tallene dækker kun over studerende på uddannelsens 1., 2. og evt. 3. studieår, da uddannelsen endnu ikke har haft fuldt gennemløb.

Af tabellen fremgår det at 56 % vurderer at de studerende i mindre grad eller slet ikke er i stand til at varetage specialpædagogiske opgaver og problemstillinger. 28 % vurderer at de studerende i høj grad eller i nogen grad har disse kompetencer.

Nogle af underviserne i fokusgrubeinterviewene gav udtryk for at de er udsat for et konkret pres fra politisk side i forhold til at sikre at de studerende tilegner sig specialpædagogiske kompetencer. Derudover oplever nogle undervisere at de er pressede i forhold til tid, da specialpædagogikken kun er ét ud af flere emner som de skal berøre.

Nogle studerende fortalte i fokusgrubeinterviewene at de betragter undervisningsdifferentiering og specialpædagogik som så væsentligt og samtidig så svært at de som bevidst studiestrategi målretter deres studieprodukter i den retning. Andre studerende gav i fokusgrubeinterviewene udtryk for den holdning at specialpædagogik er noget man skal vælge aktivt til hvis man vil have en viden om det. De blev overraskede da de hørte at specialpædagogiske problemstillinger er en obligatorisk del af fællesfagene.

Eksempler

Et uddannelsessted som EVA besøgte i forbindelse med fokusgrubeinterviewene, gav udtryk for at det anser sin organisering af de pædagogiske fags tema specialpædagogiske problemstillinger for at være vellykket. På stedet kobles temaet til 0,2-elementet så fællesfagsunderviseren og linjefagsunderviseren samarbejder om at undervise de studerende i specialpædagogik:

Vi gør sådan, at første dag snakker jeg i pædagogik en hel dag om specialpædagogik og om inklusion og børn med adfærdsproblemer. Så næste dag, fordi jeg også er 0,2-lærer, så taler jeg inde i danskklassen, og der har vi om børn med læseproblemer og de adfærdsproblemer der er knyttet til faget dansk. Og så går dansklæreren ind og tager en hel dag med sproglige vanskeligheder.

(Fokusgruppeinterview, fællesfagsunderviser)

Desuden fortalte undervisere, uddannelsesledere og studerende at de anser det som vellykkede eksempler på implementering af specialpædagogik når:

- Uddannelsesstedet udbyder frivillig undervisning hvis indhold omhandler specialpædagogik (afløser tidligere kurser om børn med særlige behov)
- Uddannelsesstedet anvender det tværprofessionelle element til specialpædagogiske problemstillinger.

6.4.3 Målopfyldelse

Med 2007-læreruddannelsen blev der sat særlig stort fokus på specialpædagogik. Intentionen var:

- At alle studerende via det tværprofessionelle element, praktikken og de pædagogiske fag skulle få kendskab til specialpædagogiske problemstillinger
- At uddannelsesstederne skulle udbyde et linjefag som gav en gruppe studerende særlig gode specialpædagogiske kompetencer.

Undersøgelsen peger på at målopfyldelsen varierer og afhænger af om den studerende har valgt linjefaget. De studerendes kompetencer er i meget varierende grad i overensstemmelse med 2007-læreruddannelsens intentioner.

Følgende knyttet til indsatsen er lykkedes:

- Linjefaget er blevet en succes: Hver femte studerende på årgang 2007 og 2008 har valgt faget.
- Fagområdetets vigtighed er i kraft af 2007-læreruddannelsen blevet synliggjort.
- 54 % af underviserne på læreruddannelsen vurderer at linjefaget specialpædagogik har positiv betydning eller overvejende positiv betydning for læreruddannelsens faglige kvalitet.

Følgende knyttet til indsatsen udfordrer:

- At 56 % af de studerende ifølge praktiklærerne i mindre grad eller slet ikke har kompetencer til at varetage specialpædagogiske opgaver og problemstillinger
- At sikre at samtlige studerende får et indgående kendskab til emnet selvom de ikke har valgt linjefaget
- At sikre at undervisere og studerende ikke nedprioriterer emnet på grund af linjefagets succes
- At få egnede studerende til at vælge linjefaget selvom det har lavt adgangsniveau.

Følgende overvejelser knytter sig desuden til indsatsen:

- Det kræver ekstra opmærksomhed at sikre at de studerende der har valgt linjefaget, får en velkoordineret praktik som giver dem gode færdigheder.

6.5 Skole-hjem-samarbejde

En af intentionerne med 2007-læreruddannelsen var at styrke de studerendes kompetencer inden for skole-hjem-samarbejde. Bekendtgørelsen har fx givet skole-hjem-samarbejde en vigtig plads som en del af praktikkens CKF'er og som et af de pædagogiske fags fire temaer.

Dette afsnit belyser skole-hjem-samarbejde gennem tre underafsnit. Første underafsnit omhandler de formelle rammer og intentioner, dernæst følger et underafsnit om implementering og eksempler, og slutteligt er der et underafsnit om målopfyldelsen knyttet til skole-hjem-samarbejde.

6.5.1 Formelle rammer og intentioner

Hvad siger bekendtgørelsen om skole-hjem-samarbejde?

Af de generelle indholdsmæssige betingelser fremgår følgende:

§ 14. Uddannelsesinstitutionen skal sikre, at de studerende i uddannelsens fællesfag arbejder med klasseledelse og med emner, der vedrører skole-hjem-samarbejdet.

Skole-hjem-samarbejde har også en central plads i faget praktik og i de pædagogiske fag. I CKF'erne for praktikkens 4. år står der følgende:

*Samarbejde med elever, forældre, kolleger og andre ressourcepersoner
Den studerendes selvstændige ansvar for dele af forældremøder og deltagelse i skole-hjem-samtaler. Den studerendes deltagelse i samarbejde med interne og eksterne samarbejdsparter om skoleudvikling.*

I de pædagogiske fag udgør skole-hjem-samarbejde et af de fire overordnede temaer:

3.1. Skole-hjem-samarbejde

Målet er at udvikle og øve kompetencerne til et samarbejde, der har elevens skolegang og læring i fokus. Indholdet er teorier, forskning og erfaringer vedrørende forældremøder, kommunikation i ordinære og særlige skole-hjem-samtaler, det løbende samarbejde, samarbejdets juridiske grundlag og udfordringer i et samarbejde med forældre, der har forskellige sociale, økonomiske og kulturelle udgangspunkter.

Skole-hjem-samarbejde nævnes også i linjefaget specialpædagogik.

Kilde: BEK nr. 562 af 1.6.2011.

6.5.2 Implementering og eksempler

Vi vil i det følgende eksemplificere og beskrive de studerendes kompetencer inden for skole-hjem-samarbejde ved hjælp af resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen blandt praktiklærerne og data fra fokusgruppeinterviewene på de fire uddannelsessteder.

Af fokusgruppeinterviewene fremgik det tydeligt at skole-hjem-samarbejde – helt i tråd med bekendtgørelsen – betragtes som et område der skal berøres af fællesfagene, men ikke skal berøres af andre linjefag end faget specialpædagogik. I nogle af uddannelsesstedernes studieordninger har skole-hjem-samarbejde også fået en central plads gennem det tværprofessionelle element.

Af tabel 55 fremgår det at 25 % af praktiklærerne mener at de studerende på 2007-læreruddannelsen i høj grad eller i nogen grad har kompetencer til at varetage skole-hjem-samarbejde.

Tabel 55

I hvilken grad havde de studerende kompetencer til skole-hjem-samarbejde? (n = 363)

	Andel
I høj grad	2 %
I nogen grad	23 %
I mindre grad	34 %
Slet ikke	10 %
Ved ikke	32 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt praktiklærere i folkeskolen.

Bemærk: Tallene dækker kun over studerende på uddannelsens 1., 2. og evt. 3. studieår, da uddannelsen endnu ikke har haft fuldt gennemløb.

Af tabellen fremgår det at 44 % af respondenterne vurderer at de studerende kun i mindre grad eller slet ikke har kompetencer inden for skole-hjem-samarbejde. 32 % af respondenterne har svaret "Ved ikke". At andelen af praktiklærere der har svaret "Ved ikke", er så stor, kan have flere forklaringer. De studerende har måske kun i meget ringe grad deltaget i skole-hjem-samarbejde i praktikperioderne selvom forældresamarbejde er centralt allerede i første praktikperiode. Måske udskyder praktiklærere og undervisere på uddannelsesstederne alligevel skole-hjem-samarbejde til 4. studieår som ikke kunne omfattes af undersøgelsen, da der endnu ikke har været fuldt gennemløb af studerende på 2007-læreruddannelsen.

I fokusgruppeinterviewene gav nogle undervisere udtryk for at de nedprioriterer skole-hjem-samarbejde fordi skolen og kommunen ifølge dem er bedst til at formidle viden om dette område ved nyansættelse. Desuden gav nogle undervisere i fokusgruppeinterviewene udtryk for at de hurtigt og strategisk gennemgår emnet, men egentlig finder andre emner vigtigere:

For at have din ryg fri er du nødt til at vælge nogle tekster ud der handler om skole-hjem, og så bliver du nødt til at give det lidt "attention" oppe i klassen.

(Fokusgruppeinterview, fællesfagsunderviser)

Andre, såvel studerende som fællesfagsundervisere, opfattede emnet som givende og vigtigt:

Jeg synes det har været enormt givende at være med til forældremøde og forældresamtaler. Der havde vi også været med til at lave oplæg.

(Fokusgruppeinterview, studerende)

Nogle af de kompetencegivende elementer som flere studerende og fællesfagsundervisere nævnte, er fx at udarbejde oplæg og være direkte involveret i forældremøder og forældresamtaler. Desværre påpegede såvel nogle af praktikkoordinatorerne som flere af undviserne og de studerende at det kan være vanskeligt at tilrettelægge praktikken så skole-hjem-samarbejde indgår som en integreret del af den:

Skole-hjem-samtaler skal de studerende møde i deres praktik, men det er ikke sikkert at de ligger lige i praktikperioden. Når man er færdig med sin praktikperiode på 4. år, skal man skrive en masse opgaver – derfor er det ikke sikkert at man kan komme ud på skolen til skole-hjem-samtaler igen. Der findes fleksible praktiktimer som ligger uden for praktikperioden, men det er ikke sikkert at det løser det så ofte.

(Fokusgruppeinterview, praktikkoordinator)

I fokusgruppeinterviewene understregede nogle af praktikkoordinatorerne og fællesfagsundervisere at det er vanskeligt for praktiklærerne at inddrage de studerende i forældresamtaler, da tiden er knap, og samtalerne kun finder sted to gange om året. De påpegede dog i forlængelse af dette at en måde de studerende kunne indgå i skole-hjem-samarbejde på uden at forstyrre eller skade praktiklærernes skole-hjem-samtaler, er ved at indgå i forberedelserne til skole-hjem-samtalerne og deltage i samtalerne som observatør. På den måde kan de studerende få en fornemmelse af hvordan praktiklærerne griber en bestemt situation an som de på forhånd har diskuteret. De studerende kan derefter drøfte samtalerne med praktiklæreren. Dette kræver dog at praktikperioderne bliver placeret så de studerende er i praktik på det tidspunkt hvor klassen har skole-hjem-samtaler.

I fokusgruppeinterviewene blev der nævnt følgende måder hvorpå de studerende kan opnå kompetencer inden for skole-hjem-samarbejde:

- Ved at holde praktikfleksdage
- Ved at udføre rollespil i praktikvejledningstimerne
- Ved at udføre rollespil i undervisningen på uddannelsesstederne
- Ved at modtage invitationer fra tidligere praktiklærere til skole-hjem-samtaler som ligger uden for praktikken
- Ved at blive observeret i praktikken af enten praktiklæreren eller andre folkeskolelærere på praktikskolen

- Ved at få besøg af folkeskolelærere eller andre relevante fagpersoner på uddannelsesstedet som holder oplæg om skole-hjem-samarbejde
- Gennem det tværprofessionelle element.

6.5.3 Målopfyldelse

Skole-hjem-samarbejde fik med 2007-læreruddannelsen en central placering i de pædagogiske fag og i praktikken. Intentionen var bl.a.:

- At sikre at den studerende fik kompetencer inden for øvrige læreropgaver
- At sikre at den studerende kunne varetage samarbejdet med elever og forældre.

Undersøgelsen peger på at målopfyldelsen stadig er en udfordring, da kun få studerende ifølge de adspurgte praktiklærere besidder denne kompetence.

Følgende knyttet til indsatsen er lykkedes:

- 25 % af praktiklærerne vurderer at de studerende i høj grad eller i nogen grad har kompetencer inden for skole-hjem-samarbejde.

Følgende knyttet til indsatsen udfordrer:

- 44 % af praktiklærerne vurderer at de studerende i mindre grad eller slet ikke har kompetencer inden for skole-hjem-samarbejde.

Følgende overvejelser knytter sig desuden til indsatsen:

- Det er en udfordring at give de studerende mulighed for at stifte bekendtskab med skole-hjem-samarbejde i praktikken.
- Det er en udfordring at placere temaet centralt og koble det sammen med praksis.
- Det er en udfordring at ændre praksis i forhold til skole-hjem-samarbejde så de initiativer der giver studerende gode kompetencer inden for skole-hjem-samarbejde, ikke kun er individbårne af enten en engageret fællesfagsunderviser, en dygtig praktikkoordinator eller en engageret praktiklærer, men forplanter sig til alle involverede faggrupper.

6.6 Undervisning af tosprogede

En af intentionerne med 2007-læreruddannelsen var at styrke de studerendes kompetencer inden for undervisning af tosprogede. Bekendtgørelsen har fx givet undervisning af tosprogede en vigtig plads i uddannelsen som selvstændigt linjefag og som et af de fire temaer i de pædagogiske fag.

Dette afsnit belyser indsatsen i forhold til undervisning af tosprogede gennem tre underafsnit. Første underafsnit omhandler de formelle rammer og intentioner, dernæst følger et underafsnit om implementering og eksempler, og slutteligt er der et underafsnit om målopfyldelsen knyttet til undervisning af tosprogede.

6.6.1 Formelle rammer og intentioner

Hvad siger bekendtgørelsens bilag om undervisning af tosprogede?

Undervisning af tosprogede udgør et af de fire temaer i de pædagogiske fag og er beskrevet i bekendtgørelsens bilag 1 på følgende måde:

3.2. Elever med anden etnisk baggrund end dansk

Målet er at udvikle den studerendes kompetencer til at undervise i den kulturelt mangfoldige folkeskole. Indholdet er kulturteorier, teorier og forskning om identitetsudvikling og læring hos børn og unge med forskellig social og kulturel baggrund. Den studerende skal arbejde med teorier om flerkulturel baggrund, om social integration og kulturmøder samt med interkulturel pædagogik.

Fortsættes på næste side...

I fællesfaget pædagogik er et af indholdsmålene derfor: "Folkeskolens opgaver over for børn med forskellig social, etnisk og kulturel baggrund."

I linjefaget dansk som andetsprog er der et stort fokus på de tosprogede elever. Dansk som andetsprog blev en del af linjefagsudbuddet i 2007-læreruddannelsen og var tidligere en forsøgsordning. Det har status som et af de ikkeobligatoriske linjefag svarende til 36 ECTS-point.

I det obligatoriske linjefag dansk er et af indholdsmålene i fællesdelen bl.a.: "Børns tale-sproglige udvikling, herunder tosprogethed." I det obligatoriske linjefag naturfag er der et indholdsmål der lyder: "Elevernes begrebsudvikling, hverdagsprog hverdagsforestillinger, herunder specielt problemstillinger vedrørende tosprogede børn." Desuden omfatter det obligatoriske linjefag matematik et indholdsmål om "matematikundervisning af tosprogede".

Kilde: BEK nr. 562 af 1.6.2011.

6.6.2 Implementering og eksempler

For at kunne beskrive implementering og eksempler knyttet til undervisning af tosprogede har vi valgt at inddele dette underafsnit i tre mindre dele. Første del beskriver det nye linjefag, næste del beskriver emnets og fagets indhold, og sidste del beskriver eksempler på tværfagligt samarbejde.

Et nyt linjefag

Som beskrevet i det foregående har undervisning af tosprogede elever fået en central placering i uddannelsen både i form af linjefaget dansk som andetsprog, som et tema i de pædagogiske fag og som et område der berøres i de obligatoriske linjefag. Af tabel 56 fremgår andelen af de studerende på de forskellige uddannelsessteder der har valgt linjefaget.

Tabel 56

Andel af studerende der har valgt linjefaget dansk som andetsprog, set som gennemsnit for årgang 2007 og 2008

Uddannelsesinstitution	Uddannelsessted	Andel der har valgt dansk som andetsprog	Antal der har valgt dansk som andetsprog/studerende i alt
Professionshøjskolen Metropol	Frederiksberg	7 %	26/376
Professionshøjskolen UCC	Blaagaard/KDAS	12 %	55/464
	Bornholm	0 %	0/23
	Zahle	12 %	52/442
Professionshøjskolen University College Lillebælt	Odense	3 %	7/269
	Jelling	10 %	14/138
Professionshøjskolen University College Nordjylland	Hjørring	0 %	(0/88)
	Aalborg	4 %	11/266
Professionshøjskolen University College Sjælland	Roskilde (Trekroner, Holbæk)	-	-
	Vordingborg	9 %	12/141
Professionshøjskolen University College Syddanmark	Esbjerg	0 %	0/134
	Haderslev	5 %	9/185

Fortsættes på næste side...

... fortsat fra forrige side

Uddannelsesinstitution	Uddannelsessted	Andel der har valgt dansk som andet-sprog	Antal der har valgt dansk som andet-sprog/ studerende i alt
Professionshøjskolen VIA University College	Nørre Nissum	8 %	9/115
	Silkeborg	8 %	18/221
	Skive	5 %	6/115
	Aarhus	7 %	43/591
Landsgennemsnit		7 %	262/3568

Kilde: Grundoplysninger fra uddannelsesstederne.

Andelen af studerende der har valgt linjefaget dansk som andetsprog, er mindre end andelen som har valgt linjefaget specialpædagogik. Den største andel af studerende med linjefaget dansk som andetsprog befinder sig på to uddannelsessteder og er 12 %. Den mindste andel er 3 %.

I fokusgruppeinterviewene gav praktikkoordinatorerne udtryk for at det er svært at finde en vel-egnet praktikplads til de studerende i linjefaget, da det ikke er et undervisningsfag i folkeskolen. Praktikkoordinatorerne nævnte eksempler hvor de bad de studerende om at undervise i andre fag, og hvor de studerende i den forbindelse skulle integrere deres kundskaber fra linjefaget.

Ligesom med emnet specialpædagogik var der undervisere i fokusgruppeinterviewene der gav udtryk for at dansk som andetsprog bør være obligatorisk for alle studerende:

Linjefagene dansk som andetsprog og specialpædagogik bør være fagområder som alle studerende SKAL møde i læreruddannelsen.

(Fokusgruppeinterview, fællesfagsunderviser)

I spørgeskemaundersøgelsen blandt underviserne tegnes billedet af at underviserne vurderer at linjefaget dansk som andetsprog har positiv betydning for den faglige kvalitet i læreruddannelsen. Dette fremgår af tabel 57.

Tabel 57

Hvilken betydning vurderer du at tilbuddet om linjefaget dansk som andetsprog har for den faglige kvalitet af 2007-læreruddannelsen? (n = 563)

	Andel
Positiv betydning	31 %
Overvejende positiv betydning	35 %
Overvejende negativ betydning	2 %
Negativ betydning	1 %
Ved ikke	32 %
Total	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Tabellen viser at 67 % af underviserne vurderer at linjefaget har positiv betydning eller overvejende positiv betydning for den faglige kvalitet af 2007-læreruddannelsen. 32 % har svaret "Ved ikke", mens kun 3 % af underviserne vurderer at det har negativ eller overvejende negativ betydning.

Emnet og fagets indhold

EVA har spurgt praktiklærerne i hvilken grad de vurderer at studerende som ikke havde valgt linjefaget dansk som andetsprog, havde kompetencer til at varetage undervisning af tosprogede. Resultatet fremgår af tabel 58.

Tabel 58

I hvilken grad havde de studerende kompetencer som satte dem i stand til at varetage undervisning af tosprogede? (Du bedes se bort fra de studerende der har linjefaget dansk som andetsprog) (n = 362)

	Andel
I høj grad	1 %
I nogen grad	15 %
I mindre grad	24 %
Slet ikke	8 %
Ved ikke	52 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt praktiklærere i folkeskolen.

Bemærk: Tallene dækker kun over studerende på uddannelsens 1., 2. og evt. 3. studieår, da uddannelsen endnu ikke har haft fuldt gennemløb.

Tabellen viser at kun 16 % af praktiklærerne vurderer at de studerende i høj grad eller i nogen grad har kompetencer til at undervise i dansk som andetsprog. 32 % vurderer at de studerende i mindre grad eller slet ikke har kompetencerne. 52 % af de adspurgte praktiklærere ser sig ikke i stand til at vurdere de studerendes kompetencer på området.

At andelen af praktiklærere der har svaret "Ved ikke" på spørgsmålet, er meget stor, skyldes sandsynligvis at der er mange folkeskoler som ikke har tosprogede elever og dermed et multietnisk miljø. Det står dermed også klart at kompetencer til at undervise elever med dansk som andetsprog ikke som en selvfølge indgår og er i fokus i praktikperioderne. Der er dermed ingen sikkerhed for at de studerende får praksiskompetencer inden for området.

Nogle af de studerende i fokusgruppeinterviewene giver udtryk for at linjefaget skal vælges hvis der ønskes kendskab til området:

Vi havde på 1. år et mikroforløb om dansk som andetsprog. Jeg har ikke haft linjefaget, og derfor er det spartansk hvad jeg ved sådan alt i alt.

(Fokusgruppeinterview, studerende)

Tværfaglige samarbejder – især med KLM

Undervisning af tosprogede bliver af nogle undervisere og studerende fremhævet som et område der er velegnet til tværfaglige samarbejder. Af fokusgruppeinterviewene fremgår det desuden at et uddannelsessted kobler området til KLM. Det skyldes ifølge respondenterne at dele af KLM omhandler kulturforståelse. En studerende beskrev i et fokusgruppeinterview forløbet på følgende måde:

Vi havde på 1. år en kobling af KLM og psykologi hvor vi lærte at forstå kulturen bag mange af de der er tosprogede. Man skulle finde ud af hvordan man tackler det, og hvorfor man ikke bare kan køre sin undervisning normalt, og hvordan skal man som der står i formålsparagraffen, lære det her barn om dansk kultur. Det synes jeg var rigtig godt. Og så havde vi samtidig dansk hvor vi lærte hvordan man underviser i dansk som andetsprog.

(Fokusgruppeinterview, studerende)

6.6.3 Målopfyldelse

Med 2007-læreruddannelsen kom der særlig fokus på undervisning af tosprogede som et af de pædagogiske fags fire temaer og i form af linjefaget dansk som andetsprog. Intentionen var:

- At udvikle den studerendes kompetencer til at undervise i den kulturelt mangfoldige folkeskole
- At den studerende skulle arbejde med teorier om flerkulturel baggrund
- At udvikle den studerendes kompetencer til at undervise tosprogede
- At uddannelsesstederne skulle udbyde et linjefag som gav en gruppe studerende særlig gode kompetencer til at undervise tosprogede elever.

Undersøgelsen peger på at målopfyldelsen varierer og afhænger af om den studerende har valgt linjefaget dansk som andetsprog.

Følgende knyttet til indsatsen er lykkedes:

- 7 % af de studerende på årgang 2007 og 2008 har valgt linjefaget.
- 67 % af underviserne vurderer at linjefaget dansk som andetsprog har positiv betydning eller overvejende positiv betydning for læreruddannelsens faglige kvalitet.

Følgende knyttet til indsatsen udfordrer:

- Kun 16 % af praktiklærerne vurderer at de studerende i høj grad eller i nogen grad har kompetencer til at undervise tosprogede. 32 % vurderer at de studerende i mindre grad eller slet ikke har disse kompetencer. 52 % af praktiklærerne har svaret "Ved ikke" på spørgsmålet.
- Det er ikke muligt for samtlige uddannelsessteder at udbyde linjefaget.

Følgende overvejelser er desuden knyttet til indsatsen:

- Undervisning af tosprogede er et velafgrænset tema der er velegnet til tværfaglige samarbejder.
- Emnet optager de studerende og ligger i god forlængelse af fællesfaget KLM.
- Det er en udfordring at sikre at de studerende der har valgt linjefaget, får en velkoordineret praktik som giver dem gode færdigheder.

6.7 Evaluering og dokumentation

En af intentionerne med 2007-læreruddannelsen var at styrke de studerendes kompetencer inden for evaluering og dokumentation. Bekendtgørelsen har fx givet evaluering og dokumentation en vigtig plads i form af et selvstændigt afsnit, som en del af praktikkens CKF'er, i fællesfaget almen didaktik og i linjefagenes mål og/eller CKF'er.

Dette afsnit belyser indsatsen evaluering og dokumentation gennem tre underafsnit. Første underafsnit ser på de formelle rammer og intentioner, det næste belyser implementering og eksempler, og slutteligt er der et underafsnit om målopfyldelsen knyttet til evaluering og dokumentation.

6.7.1 Formelle rammer og intentioner

Hvad siger bekendtgørelsen om evaluering og dokumentation?

Af bekendtgørelsens § 19 fremgår følgende:

Evaluering, dokumentation og brug af evalueringresultater i planlægning og gennemførelse af undervisning skal løbende indgå i uddannelsen i forbindelse med de studerendes arbejde i uddannelsen med forskellige evaluerings- og dokumentationsformer til brug i folkeskolen, jf. de enkelte fags mål og centrale kundskabs- og færdighedsområder.

I bekendtgørelsens bilag omtales evaluering og dokumentation i forhold til faget praktik. Fx står der at den studerende skal:

(...) evaluere elevernes læring med anvendelse af formålstjenlige evalueringsmetoder (...) observere, beskrive og dokumentere undervisning og andre processer i skolen.

Kilde: BEK nr. 562 af 1.6.2011.

6.7.2 Implementering og eksempler

Vi vil i det følgende eksemplificere og beskrive de studerendes kompetencer inden for evaluering og dokumentation ved hjælp af data fra spørgeskemaundersøgelserne blandt underviserne og praktiklærerne og data fra fokusgruppeinterviewene på de fire uddannelsessteder.

Til sammenligning med fx undervisningsdifferentiering og skole-hjem-samarbejde har de studerende ifølge praktiklærerne bedre kompetencer inden for evaluering og dokumentation, og desuden mener underviserne på læreruddannelsen at de har styrket de studerendes kompetencer til at kunne evaluere og dokumentere klassens og elevernes færdigheder. Dette fremgår af tabel 59 og 60.

Praktiklærerne er blevet bedt om at vurdere de studerende på 2007-læreruddannelsens kompetencer til at evaluere og dokumentere. Resultatet fremgår af tabel 56.

Tabel 59
I hvilken grad havde de studerende kompetencer til at evaluere og dokumentere elevernes og klassens kompetencer? (n = 361)

	Andel
I høj grad	9 %
I nogen grad	59 %
I mindre grad	23 %
Slet ikke	4 %
Ved ikke	5 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt praktiklærere i folkeskolen.

Bemærk: Tallene dækker kun over studerende på uddannelsens 1., 2. og evt. 3. studieår, da uddannelsen endnu ikke har haft fuldt gennemløb.

Af tabellen fremgår det at 68 % af praktiklærerne vurderer at de studerende i høj grad eller i nogen grad har kompetencer til at evaluere og dokumentere elevens og klassens kompetencer. 27 % vurderer at de studerende i mindre grad eller slet ikke har kompetencerne til det.

EVA har desuden spurgt underviserne på læreruddannelsen om deres undervisning styrker de studerendes kompetencer til at kunne evaluere og dokumentere klassens og elevernes færdigheder. Resultatet af dette spørgsmål fremgår af tabel 57.

Tabel 60
I hvilken grad styrker din undervisning de studerendes kompetencer til at kunne evaluere og dokumentere klassens og elevernes færdigheder? (n = 560)

	Andel
I høj grad	33 %
I nogen grad	57 %
I mindre grad	8 %
Slet ikke	0 %
Ved ikke	2 %
Total	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

90 % af de adspurgte undervisere vurderer at de i høj grad eller i nogen grad styrker de studerendes kompetencer til at evaluere og dokumentere klassens og elevernes færdigheder. 8 % vurderer at de gør dette i mindre grad. Ingen undervisere besvarer spørgsmålet med "Slet ikke".

Billedet stemmer godt overens med den opfattelse som visse studerende gav udtryk for i fokusgrubeinterviewene. En del af dem fortalte at området går som en rød tråd gennem al undervisning:

Hvis du ikke har styr på forskellige evalueringsformer, så har du sovet i timen.
(Fokusgrubeinterview, studerende)

En del fællesfagsundervisere og linjefagsundervisere fremhævede i fokusgrubeinterviewene områdets vigtighed for kommende folkeskolelærere. I den forbindelse fremhævede de såvel arbejdet

med elevplaner som nationale test og det politiske fokus på området. Andre fremhævede at området kvalificerer de studerendes egen indlæring og undervisning:

De [studerende, red.] skal lære at det i dagens skole IKKE går at lave "copy-paste" fra Fælles Mål eller spørge: "Hvordan synes I så det var at have os?"

(Fokusgruppeinterview, fællesfagsunderviser)

Nogle af de studerende gav dog i fokusgruppeinterviewene udtryk for at indholdet er underviserafhængigt, og at der er en markant variation i behandlingen af dette område i undervisningen. Det kan svinge fra undervisning i konkrete evaluerings- og dokumentationsredskaber til undervisning på et "meta-agtigt niveau". Det er også meget forskelligt i hvor høj grad de studerende knytter området evaluering og dokumentation sammen med indholdsmålene i praktikken.

I et af fokusgruppeinterviewene gav praktikkoordinatorerne udtryk for at et systematisk arbejde med evaluering og dokumentation kunne styrke de studerendes bachelorprojekt. Hvis de studerende gennem deres skriftlige produkter knyttet til praktikken havde arbejdet med eksempelvis dokumentation, var det praktikkoordinatorernes opfattelse at de studerende opfattede den empiriske del af deres bachelorprojekt som langt mere håndgribelig.

6.7.3 Målopfyldelse

Med 2007-læreruddannelsen har evaluering og dokumentation fortsat en central placering og skal løbende indgå i uddannelsen, fx i forbindelse med de studerendes praktik, linjefagene og fællesfaget almen didaktik. Intentionerne var bl.a.:

- At styrke de studerendes planlægning og gennemførelse af egen undervisning.

Undersøgelsen peger på at målopfyldelsen er lykkedes, da de studerende ifølge praktiklærernes vurdering har opnået denne kompetence.

Følgende knyttet til indsatsen er lykkedes:

- 68 % af praktiklærerne vurderer at de studerende i høj grad eller i nogen grad har kompetencer til at evaluere og dokumentere elevernes og klassens færdigheder.
- 90 % af underviserne vurderer at evaluering og dokumentation i høj grad eller i nogen grad er implementeret i deres undervisning.

Følgende knyttet til indsatsen udfordrer:

- At skabe en tydelig sammenhæng mellem området, de studerendes linjefag, de pædagogiske fag og praktikken.

Følgende overvejelser er desuden knyttet til indsatsen:

- Området evaluering og dokumentation vurderes af såvel studerende som undervisere at være meningsfuldt og aktuelt.

7 Vidensbasering

Velfærdsuddannelsernes læseplaner og undervisernes niveauer er ofte til diskussion i de offentlige medier, og læreruddannelsen er ingen undtagelse. I 2007-læreruddannelsen var der fortsat krav om at underviserne skulle have et højt fagligt niveau, og at undervisningen skulle inddrage resultater af nationale og internationale forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejder.

Dette kapitel omhandler læreruddannelsens vidensbasering og viser at langt hovedparten af underviserne har kompetencer svarende til kandidatniveau, og at halvdelen derudover har professionsmæssige kompetencer. Ressourcerne til udviklingsaktiviteter er af varierende omfang uddannelsesstederne imellem. Desuden peger undersøgelsen på at underviserne ifølge deres egen vurdering anvender forsøgs-, forsknings- og udviklingsbaserede tekster i deres undervisning.

De følgende tre afsnit omhandler undervisernes kvalifikationer, uddannelsesstedernes udviklingsaktiviteter og undervisningens vidensbasering.

Data i kapitlet stammer hovedsagelig fra spørgeskemaundersøgelsen blandt undervisere på læreruddannelsen, grundoplysningerne fra uddannelsesstederne, interview med uddannelsesledere, fokusgruppeinterviewene med underviserne på fire uddannelsessteder og desuden fra litteraturoplysninger fra undervisere i fagene almen didaktik og matematik på læreruddannelsen.

7.1 Undervisernes kvalifikationer

Undervisernes kvalifikationer er selvfølgelig afgørende for læreruddannelsens vidensbasering og vil blive beskrevet i dette afsnit. Vi har delt afsnittet op i tre underafsnit så vi først belyser de formelle rammer og intentioner, dernæst beskriver implementering og eksempler og slutteligt belyser målopfølgelsen knyttet til undervisernes kvalifikationer.

7.1.1 Formelle rammer og intentioner

Hvad siges der om underviserkvalifikationer?

Ifølge *Notat om stillingsstruktur ved Centre for Videregående Uddannelser og andre institutioner for mellemlange videregående uddannelser* skal den ansatte underviser på læreruddannelsen kunne dokumentere teoretiske, faglige eller professionsbaserede kvalifikationer inden for de fagområder som den pågældende skal varetage. Disse skal være højere end uddannelsens afgangsniveau.

7.1.2 Implementering og eksempler

Vi vil i det følgende beskrive undervisernes kvalifikationer på baggrund af data fra spørgeskemaundersøgelsen blandt underviserne på læreruddannelsen.

Som det fremgår af tabel 61, har 91 % af underviserne teoretiske og faglige kompetencer på baggrund af en eller flere kandidat- eller masteruddannelse. Desuden har 50 % professionsbaserede kvalifikationer, da de har en folkeskolelæreruddannelse eller lignende. 7 % har en forskeruddannelse.

Tabel 61
Hvad er din uddannelsesbaggrund? (n = 568)

	Andel
Folkeskolelærer, meritlærer eller lærer fra den fri læreruddannelse	50 %
En eller flere diplomuddannelser	9 %
En eller flere kandidatgrader eller mastergrad svarende hertil	91 %
En forskeruddannelse	7 %
Total	157 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Bemærk: Respondenterne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer tallene til mere end 100 %.

De hyppigste kandidat titler blandt underviserne er cand.pæd. og cand.mag., hvilket tabel 62 viser.

Tabel 62
Hvis du har en kandidatgrad, marker venligst din uddannelsestitel (n = 494)

	Andel
Cand.pæd.	39 %
Cand.mag.	34 %
Cand.scient.	11 %
Cand.theol.	4 %
Andet	21 %
Total	109 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Bemærk: Respondenterne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer tallene til mere end 100 %.

39 % af underviserne med en kandidatuddannelse er uddannet cand.pæd., mens 34 % er uddannet cand.mag. 9 % har to kandidat titler.

7.1.3 Målopfyldelse

Kravene til undervisernes niveau på læreruddannelsen er følgende:

- Underviseren skal have kvalifikationer svarende til kandidatniveau og/eller have professionsviden.

Undersøgelsen peger på at målopfyldelsen er lykkedes, da underviserne er velkvalificerede.

Følgende knyttet til indsatsen er lykkedes:

- 91 % har teoretiske og faglige kompetencer i form af en kandidat- eller mastergrad.
- 50 % har professionsviden.
- 7 % har en forskeruddannelse.

7.2 Udviklingsaktiviteter

Med dannelsen af CVU'erne og senere med opbygningen af professionshøjskolerne fulgte der krav om stedernes udviklingsaktiviteter som dermed også er gældende for læreruddannelsen.

Dette afsnit om udviklingsaktiviteter er inddelt i tre underafsnit hvoraf det første belyser de formelle rammer og intentioner, det næste omhandler implementering og eksempler, og det sidste belyser målopfyldelsen knyttet til uddannelsesstedernes udviklingsaktiviteter.

7.2.1 Formelle rammer og intentioner

Hvad siger bekendtgørelsen om udviklingsaktiviteter?

Af afsnittet Forskningsresultater og innovation i bekendtgørelsens § 17 fremgår følgende:
Uddannelsens undervisning skal i videst mulige omfang inddrage resultater af nationale og internationale forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejder, der er relevante for lærerprofessionen og egnede til at bidrage til at udvikle og anvende ny professionel viden.

Stk. 2. Uddannelsesinstitutionen skal bistå den studerende i at tilegne sig teoretiske og praktiske forudsætninger for at kunne indgå i sammenhænge, hvor der udføres forsknings- og udviklingsarbejder inden for det lærerfaglige område.

Kilde: BEK nr. 562 af 1.6.2011.

I lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser står der følgende:

§ 3, stk. 2. En professionshøjskole skal sikre, at uddannelsernes videngrundlag er karakteriseret ved professions- og udviklingsbaseret, bl.a. gennem samarbejde med relevante forskningsinstitutioner, jf. § 5, stk. 2.

Kilde: LOV nr 562 af 06/06/2007.

7.2.2 Implementering og eksempler

Vi vil i det følgende eksemplificere og beskrive udviklingsaktiviteterne ved hjælp af data fra spørgeskemaundersøgelsen blandt underviserne på læreruddannelsen, data fra fokusgruppeinterviewene på de fire uddannelsessteder og uddannelsesstedernes grundoplysninger.

Som det fremgår af tabel 63, har en stor andel af underviserne på læreruddannelsen inden for de seneste fem år deltaget i forskellige former for forsknings- og/eller udviklingsarbejder. Udviklingsarbejderne er hovedsagelig foregået i samarbejde med videnscentre knyttet til professionshøjskoler og/eller erhvervsakademier (79 %), men 35 % af underviserne har desuden forfattet lærebøger, og 20 % har været involveret i forskningsarbejder på universiteterne.

Tabel 63

Har du inden for de seneste 5 år deltaget i forsknings- og/eller udviklingsarbejder? (n = 568)

	Andel
Ja, udviklingsarbejde (i samarbejde med videnscentre/professionshøjskoler/erhvervsakademier)	79 %
Ja, forfatter/medforfatter til artikler i professionsrelevante tidsskrifter	43 %
Ja, forfatter/medforfatter til lærebøger	35 %
Ja, forskningsarbejde (i samarbejde med universiteter)	20 %
Ja, andet	12 %
Nej	10 %
Total	198 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Bemærk: Respondenterne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer tallene til mere end 100 %.

I fokusgruppeinterviewene med underviserne fremkom en række forskellige holdninger til mulighederne for at bedrive udviklingsaktiviteter. Holdningerne er bl.a.:

- At udviklingsaktiviteter er en naturlig del af et arbejde hvor der løbende ansøges om midler til dette
- At det er en del af et arbejde som i dag har langt større bevågenhed end tidligere
- At det er ærgerligt at det kun er universiteterne og ikke professionshøjskolerne der har midler til forskning i såvel linjefagene som fællesfagene

- At det er svært, men meningsfuldt at inddrage de studerende i udviklingsarbejder
- At der mangler en overordnet national strategi for udviklingsarbejder i læreruddannelsens fag
- At andelen af udviklingsarbejder i de mindre ikkeobligatoriske linjefag med lav søgning er betydeligt lav.

Ressourcer til dette arbejde skal selvfølgelig prioriteres af de enkelte professionshøjskoler, og derfor har EVA bedt samtlige uddannelsessteder om at oplyse andelen af de ressourcer som uddannelsesstederne anvender til forsknings- og udviklingsaktiviteter udregnet efter samme metode som Undervisningsministeriets retningslinjer for ressourceregnskabet angiver. Oplysningerne fremgår af tabel 64.

Tabel 64
Andelen af samlede underviserårsværk anvendt til forsknings- og udviklingsaktiviteter i 2010

Uddannelses- sted (anonymi- seret)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Andel af års- værk	6 %	0 %	6 %	19 %	X	7 %	11 %	5 %	10 %	1 %	10 %	ca. 7 %	4 %	9 %

Kilde: Grundoplysninger fra uddannelsesstederne. Nogle tal dækker professionshøjskoleniveau og dermed ikke det enkelte uddannelsessted.

De forskellige uddannelsessteder kan selvfølgelig have årlige udsving, men forskellene i denne tabel er dog markante. Et uddannelsessted anvender 19 % af sit samlede underviserårsværk på forsknings- og udviklingsaktiviteter, mens det drejer sig om ingen eller en meget lille andel andre steder.

I fokusgruppeinterviewene med linjefagsunderviserne og interviewene med uddannelseslederne var der flere der gav udtryk for den holdning at det er uheldigt, men forståeligt hvis tildelingen af ressourcer til linjefagene er skævv. Ressourcerne til de mindre ikkeobligatoriske linjefag med et lavt antal studerende kan være få sammenlignet med ressourcerne til de store linjefag.

Det er også interessant at inddrage andelen af bachelorprojekter som tager afsæt i forsknings- og udviklingsprojekter og/eller konkrete samarbejder med eksterne aktører, for at forstå omfanget af forsknings- og udviklingsaktiviteter på læreruddannelsen. På dette område varierer tallet også markant mellem uddannelsesstederne. Andelen af disse bachelorprojekter på de forskellige uddannelsessteder fremgår af afsnittet om bachelorprojektet (afsnit 5.5, tabel 46) og varierer fra 0 til 100 %. Nogle steder anses det som selvfølgelig at inddrage de studerende i sammenhænge hvor der bedrives forsknings- og udviklingsaktiviteter, mens det på andre uddannelsessteder sker mindre hyppigt.

7.2.3 Målopfyldelse

Udviklingsaktiviteter har fået en central plads på professionshøjskolerne og i 2007-læreruddannelsen, og intentionen var bl.a.:

- At sikre at vidensgrundlaget var professions- og udviklingsbaseret
- At undervisningen skulle være baseret på forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejder
- At uddannelsen kunne lære den studerende at indgå i sammenhænge hvor der bedrives forsknings- og udviklingsarbejder.

Undersøgelsen peger på at målopfyldelsen er lykkedes, men varierer uddannelsesstederne imellem. Undersøgelsen viser at en stor del af underviserne deltager i udviklingsaktiviteter, og at hovedparten af uddannelsesstederne afsætter ressourcer til denne aktivitet.

Følgende knyttet til indsatsen er lykkedes:

- 79 % af underviserne har inden for de seneste fem år deltaget i forsknings- og/eller udviklingsarbejder.
- 20 % af underviserne har inden for de seneste fem år deltaget i forskningsarbejder i samarbejde med universiteter.

- 9 ud af 13 uddannelsessteder afsatte over 5 % af uddannelsens samlede underviserårsværk til forsknings- og udviklingsaktiviteter i 2010.

Følgende knyttet til indsatsen udfordrer:

- At højne niveauet på de uddannelsessteder hvor det samlede antal underviserårsværk anvendt til forsknings- og udviklingsaktiviteter i 2010 var lavt.
- At inddrage studerende i sammenhænge hvor der bedrives forsknings- og udviklingsaktiviteter.

Følgende overvejelser knytter sig desuden til indsatsen:

- En del undervisere og uddannelsesledere påpeger at de gerne vil have tildelt målrettede udviklingsressourcer.
- En del undervisere påpeger at de er bekymrede for aktivitetsniveauet i de fag der kun forløber over et studieår (hovedsagelig de ikkeobligatoriske linjefag), og som har et lavt antal studerende.

7.3 Undervisningens vidensbasering

Læreruddannelsens vidensbasering er ofte i søgelyset og har også været genstand for denne undersøgelse. EVA har indsamlet data gennem en spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen, gennem fokusgruppeinterview på læreruddannelsen og gennem en analyse af litteraturoplysninger fra fællesfaget almen didaktik og linjefaget matematik.

Dette afsnit belyser undervisningens vidensbasering gennem tre underafsnit. Det første underafsnit omhandler de formelle rammer og intentioner, mens det næste belyser implementering og eksempler og igen er delt i tre: en del om undervisningens vidensbasering overordnet set, dernæst en del om vidensbasering i faget almen didaktik og til sidst en del om matematikfagets vidensbasering. Slutteligt er der et underafsnit om målopfyldelsen knyttet til vidensbasering i undervisningen.

7.3.1 Formelle rammer og intentioner

Hvad siger bekendtgørelsen om vidensbasering i undervisningen?

Bekendtgørelsens § 17 om forskningsresultater og innovation udstikker bl.a. rammerne for undervisningens vidensbasering.

Af bekendtgørelsens bilag 10 fremgår uddannelsens mål for læringsudbytte. Her står der bl.a. at en professionsbachelor som lærer i folkeskolen:

(...) har viden om relevant forskningsteori og forskningsmetode inden for det didaktiske og pædagogiske område og inden for de fag, der indgår i uddannelsen (...).

(...) kan anvende fællesfagernes og de valgte linjefags metoder, redskaber og forskningsresultater og omsætte teoretisk viden til konkret didaktisk praksis rettet mod børn og unge (...).

(...) har kompetence til at indgå i sammenhænge, hvor der udføres forsknings- og udviklingsprojekter inden for det lærerfaglige område (...).

Kilde: BEK nr. 562 af 1.6.2011.

7.3.2 Implementering og eksempler – overordnet set

Vi vil i dette kapitel beskrive læreruddannelsens vidensbasering på baggrund af underviserens egen vurdering og fokusgruppeinterviewene på læreruddannelsen.

I spørgeskemaundersøgelsen blandt undervisere på læreruddannelsen har EVA bedt underviserne vurdere i hvilken grad der inden for deres fag findes relevante forsøgs- og udviklingsarbejder og relevante forskningsarbejder som kan inddrages i undervisningen. Besvarelserne fremgår af tabel 65.

Tabel 65
Undervisernes vurdering af vidensbaseringen (n = 560)

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	Total
I hvilken grad vurderer du at der i dit fag findes relevante forsøgs- og udviklingsarbejder der kan inddrages i undervisningen?	36 %	41 %	19 %	2 %	2 %	100 %
I hvilken grad vurderer du at der i dit fag findes relevante forskningsarbejder der kan inddrages i undervisningen?	42 %	42 %	13 %	1 %	1 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Tabellen viser at 77 % af samtlige undervisere vurderer at der i høj grad eller i nogen grad findes relevante forsøgs- og udviklingsarbejder som kan inddrages i deres undervisning. Relevante forskningsarbejder vurderes endnu højere, idet 84 % af undviserne vurderer at de i høj grad eller i nogen grad kan inddrage relevante forskningsarbejder i deres undervisning.

EVA har desuden gennem krydstabulering undersøgt hvordan de forskellige fagområder fordeler sig på de to spørgsmål. Mellem 61 % og 87 % af undviserne – afhængigt af faggruppe – mener at de i høj grad eller i nogen grad kan inddrage relevante forsøgs- og udviklingsarbejder i undervisningen.³ En enkelt faggruppe skiller sig dog markant ud. Kun 25 % af undviserne i de mindre sprogfag⁴ vurderer at der i høj grad eller i nogen grad findes relevante forsøgs- og udviklingsarbejder inden for deres fag som kan inddrages i undervisningen.

I forhold til relevante forskningsbaserede arbejder er der ingen fagområder der skiller sig markant ud. Den faggruppe hvor færrest vurderer at der i høj grad eller i nogen grad findes relevante forskningsarbejder inden for deres fag, er undviserne i de praktisk-musiske fag (68 %). Faggruppen hvor flest vurderer at der i høj grad eller i nogen grad findes relevante forskningsarbejder som kan inddrages i undervisningen, er fællesfagsundviserne og linjefagsundviserne i de mindre sprogfag (92 %).

Generelt er det for de fleste fags vedkommende ikke svært at finde relevante forsøgs- og udviklingsarbejder eller forskningsarbejder. Nogle undvisere påpegede dog i fokusgruppeinterviewene at det desværre sjældent drejer sig om dansk forskning. Der fremkom forskellige holdninger til vidensbaseringen i fokusgruppeinterviewene. I et af interviewene påpegede en uddannelsesleder at uddannelsesstedet giver undviserne kompetencer til at arbejde vidensbaseret, og fremhævede i den forbindelse et systematisk samarbejde med professionshøjskolens bibliotek.

Nogle undvisere gav udtryk for at de i høj grad arbejder forskningsbaseret ved løbende at orientere sig i tidsskrifter og ny litteratur. Der var dog også undvisere der gav udtryk for skepsis over for kravet om ensretning af hvorledes undvisningens forskningsbasering skal være. Eksempelvis udtrykte en linjefagsundviser sig på følgende måde i et fokusgruppeinterview:

Laboratoriumtankegangen om forskning som viden og forskning der kan anvendes til at finde frem til "best practice", fx hvornår virker uddannelse og undervisning, og hvornår virker det ikke ... Den dér logik, den kræver en bestemt systematik ... Omkring rammerne... Det kan ikke lade sig gøre fordi vi på læreruddannelsen har at gøre med nogle pædagogiske og psykologiske faktorer som undervisning.
(Fokusgruppeinterview, linjefagsundviser)

³ 61 % af undviserne i de praktisk-musiske linjefag (idræt, billedkunst, hjemkundskab, materiel design og musik) vurderer at der i høj grad eller i nogen grad findes relevante forsøgs- og udviklingsarbejder inden for deres fag. En tilsvarende vurdering giver 87 % af undviserne i de obligatoriske linjefag (dansk, engelsk og matematik).

⁴ De mindre sprogfag er engelsk (36 ECTS-point), fransk og tysk.

En lignende holdning som kom til udtryk blandt underviserne, er at der er for meget fokus på forskning, og at det bl.a. går ud over seminartraditionen og minimerer brugen af eksperimenterende, undersøgende og kreative arbejdsformer.

7.3.3 Implementering og eksempler – faget almen didaktik

Dette underafsnit belyser vidensbaseringen i faget almen didaktik gennem indsendte litteraturoplysninger fra undervisere i almen didaktik på samtlige uddannelsessteder. Underviserne er blevet bedt om at redegøre for hvilken litteratur deres hold har gennemgået. Delundersøgelsens design er yderligere omtalt i appendiks B.

Ifølge de oplysninger vi har modtaget fra 16 uddannelsessteder, er det samlede antal titler i faget almen didaktik 716.

Omfang

Antallet af titler varierer mellem de forskellige uddannelsessteder. Tabel 66 viser variationer og gennemsnit. En mere detaljeret beskrivelse findes i appendiks E.

Tabel 66
Omfanget af forskellige typer litteratur i faget almen didaktik (n = 716)

Kategori	Gennemsnitlig andel for stederne	Gennemsnitligt antal for stederne	Største andel i hver kategori (stk./i alt)	Laveste andel i hver kategori (stk./i alt)
Grundlitteratur	56 %	21	97 % (44/49)	6 % (9/144)
Forsknings-, forsøgs- eller udviklingsbaseret tekst	35 %	20	89 % (128/144)	11 % (1/19)
Erfaringsbaseret tekst	11 %	5	53 % (26/49)	0
Juridisk eller officielt dokument	9 %	5	28 % (32/144)	0
Offentlig debat eller interessentindlæg	5 %	2	20 % (10/50)	0
Andet	2 %	1	10 % (2/50)	0
I alt	116 %	45	20 % (144)	1 % (9)

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Bemærk: Respondenterne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer tallene til mere end 100 %.

Som det fremgår af tabellen, er der store variationer i antallet og kategoriseringen af titler i almen didaktik. Det højeste antal titler som et uddannelsessted har redegjort for, er 144, og det udgør 20 % af den samlede mængde litteratur. Det laveste antal som der er redegjort for, er ni titler, hvilket udgør 1 % af den samlede mængde. Der er en overvægt af litteratur inden for kategorien "Grundlitteratur" som udgør over halvdelen (56 %) af litteraturen. Desuden befinder 35 % af litteraturen sig inden for kategorien "Forsknings-, forsøgs eller udviklingsbaserede tekster". Uddannelsesstederne anvender til gengæld mindre litteratur inden for kategorierne "Juridisk eller officielt dokument" og "Offentlig debat eller interessentindlæg". De udgør tilsammen kun 14 % af litteraturen i almen didaktik.

Indhold

Selvom antallet af titler på uddannelsesstederne varierer meget, er der dog enkelte titler der går igen på flere af uddannelsesstederne. I tabel 67 er de otte hyppigst anvendte titler anført.

Tabel 67
De otte hyppigst anvendte titler i faget almen didaktik

Titel	Antal respondenter der anvender denne titel (n = 16)
<i>Folkeskoleloven/Folkeskoleloven med kommentarer</i> (Undervisningsministeriet)	12
<i>Didaktik & pædagogik. At navigere i skolen – teori i praksis</i> (Hans Jørgen Kristensen)	11
<i>Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet</i> (Peter Brodersen)	11
<i>Det vurderende øje. Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning</i> (Cato R. P. Bjørndal)	8
<i>Hvad er god undervisning?</i> (Hilbert Meyer)	7
<i>Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. En studiebog i didaktik</i> (Hilde Hiim og Else Hippe)	5
<i>Didaktikken og individet – når senmoderne elever skal lære</i> (Mads Hermansen, Elsebeth Jensen og John Krejsler)	5
<i>Fælles Mål</i> (Undervisningsministeriet)	5

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Den titel der anvendes hyppigst i faget almen didaktik, er *Folkeskoleloven/Folkeskoleloven med kommentarer*. Derudover er der to titler der går igen 11 gange: *Didaktik & pædagogik. At navigere i skolen – teori i praksis* af Hans Jørgen Kristensen og *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet* af Peter Brodersen. Disse to titler er fra hhv. 2007 og 2008. De øvrige titler blev udgivet i årene 2003-2007. Tabel 68 viser undervisernes kategorisering af de hyppigst anvendte titler.

Tabel 68
Undervisernes kategorisering af de hyppigst anvendte titler i faget almen didaktik (n = 716)

Kategori	Grundlitteratur	Forsknings-, forsøgs- eller udviklingsbaseret tekst	Erfaringsbaseret tekst	Juridisk eller officielt dokument
Titel	<i>Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet</i> (11)	<i>Det vurderende øje. Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning</i> (7)	<i>Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet</i> (5)	<i>Folkeskoleloven/Folkeskoleloven med kommentarer</i> (11)
	<i>Didaktik & pædagogik. At navigere i skolen – teori i praksis</i> (10)	<i>Didaktik & pædagogik. At navigere i skolen – teori i praksis</i> (4)	<i>Didaktik & pædagogik. At navigere i skolen – teori i praksis</i> (3)	<i>Fælles Mål</i> (5)
		<i>Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet</i> (4)		<i>Elevernes alsidige udvikling</i> (4)

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Note: Tallet i parentes angiver hvor mange respondenter der har oplyst denne titel inden for kategorien.

Bemærk: Respondenterne har kunnet sætte kryds ved mere end én kategori.

Som det fremgår af tabellen, anvender og kategoriserer underviserne fagets titler forskelligt, og derfor bliver billedet af vidensbaseringen i almen didaktik på uddannelsesstederne uklart. Titlerne kan have et indhold der dækker flere kategorier, og underviserne kan anvende titlerne forskelligt i undervisningen. Dermed kan det være svært for underviserne at kategorisere de enkelte titler og dermed klart definere fagets vidensbasering. Kun i kategorien "Juridisk eller officielt dokument" er der stringens.

Rapporten *Komparativt studium af indholdet i læreruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore* af Jens Rasmussen, Martin Bayer og Marianne Brodersen (DPU, 2010) omhandler også fagenes vidensbasering. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole – Aarhus Universitet (DPU) har

her kategoriseret en lang række forskellige titler inden for faget almen didaktik. Kategorierne er anderledes end dem som er anvendt i denne undersøgelse, og lyder som følger:

- Videnskabelig viden
- Videnskabelig praksisviden
- Professionsviden
- Professionspraksisviden.

I DPU's rapport er fire af de nævnte titler alle kategoriseret som professionsviden. Fire af titlerne er ikke blevet kategoriseret i DPU's rapport. Tabel 69 viser en oversigt over DPU's kategorisering af titlerne.

Tabel 69
DPU's kategorisering af de hyppigst anvendte titler i faget almen didaktik

Titel	DPU's kategorisering
<i>Folkeskoleloven/Folkeskoleloven med kommentarer</i> (Undervisningsministeriet)	Ikke kategoriseret
<i>Didaktik & pædagogik. At navigere i skolen – teori i praksis</i> (Hans Jørgen Kristensen)	Professionsviden
<i>Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet</i> (Peter Brodersen)	Professionsviden
<i>Det vurderende øje. Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning</i> (Cato R.P. Bjørndal)	Ikke kategoriseret
<i>Hvad er god undervisning?</i> (Hilbert Meyer)	Professionsviden
<i>Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. En studiebog i didaktik</i> (Hilde Hiim og Else Hippe)	Professionsviden
<i>Didaktikken og individet – når senmoderne elever skal lære</i> (Mads Hermansen, Elsebeth Jensen og John Krejsler)	Ikke kategoriseret
<i>Fælles Mål</i> (Undervisningsministeriet)	Ikke kategoriseret

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne og "Komparativt studium af indholdet i læreruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore" af Jens Rasmussen, Martin Bayer og Marianne Brodersen (DPU, 2010).

Sprog

Ifølge bekendtgørelsen skal læreruddannelsen som en del af sin vidensbasering inddrage internationale arbejder. Det fremgår at 42 af titlerne i almen didaktik ikke er oversat til dansk.⁵ Samlet udgør disse titler 6 %. De internationale titler er primært engelske, nemlig 36 ud af 42. Derudover optræder et par tyske og fire nordiske titler.

Det er primært en af underviserne der inddrager engelsksprogede titler, og der er tale om i alt seks uddannelsessteder som anvender fremmedsprogede titler. Alle engelsksprogede titler – bortset fra en enkelt – er beskrevet som tilhørende kategorien "Forsknings-, forsøgs- eller udviklingsbaserede tekster". Den sidste er beskrevet som erfaringsbaseret. To af de nordisksprogede titler er beskrevet som forsknings-, forsøgs- og udviklingsbaserede, mens de øvrige to er kategoriseret som grundlitteratur.

Længde

Ikke kun antallet af titler er afgørende for hvor meget der læses i faget almen didaktik, men også titlernes længde. Tabel 70 viser den procentvise fordeling af titlerne i forhold til deres længde.

⁵ Uddannelsesstederne har ikke svaret på hvor mange titler der indgår hvor originalsproget ikke er dansk, men kun oplyst hvilke titler der ikke er oversat til dansk.

Tabel 70
Fordelingen af titler i faget almen didaktik i forhold til deres længde (n = 547)

	Gennemsnitlig andel for stederne	Gennemsnitligt antal for stederne
Under ca. 25 sider	47 %	17
Ca. 25-75 sider	12 %	4
Over 75 sider	37 %	14
AV-medie	4 %	1
Andel i alt	100 %	36

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Bemærk: Ikke alle uddannelsessteder har svaret på hvad længden af titlerne er, og tabellen baserer sig derfor udelukkende på de indsendte oplysninger på området.

Næsten halvdelen af titlerne (47 %) har en længde på under 25 sider, mens en stor del af dem (37 %) er bøger på over 75 sider. Kun 4 % er AV-medier.

Udgivelsesår

Med den nuværende bekendtgørelse blev der formuleret nye indholdsmål i faget almen didaktik, og det er måske årsagen til at vidensbaseringen i faget hovedsagelig udgøres af nyudgivne titler. Som det fremgår af tabel 71, er størstedelen af den litteratur der benyttes på uddannelsesstederne, udgivet inden for de seneste fem år.

Tabel 71
Fordelingen af titler i faget almen didaktik i forhold til udgivelsesår (n = 664)

	Gennemsnitlig andel for stederne	Største andel i hver kategori (stk./i alt)	Laveste andel i hver kategori (stk./i alt)
Til og med 1990	2 %	10 % (3/29)	0
1991-2000	13 %	39 % (10/26)	0
2001-2005	30 %	50 % (11/22)	7 % (3/46)
2006-2011	55 %	89 % (41/46)	28 % (13/46)
Andel i alt	100 %	----	----

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Hovedparten af litteraturen er udgivet for maks. ti år siden. Kun på et enkelt uddannelsessted er over 20 % af titlerne fra før år 2000.

Interne arbejder

Undervisningens vidensbasering kan stamme fra både eksterne og interne arbejder. Størstedelen af den litteratur der benyttes i almen didaktik, er ekstern. Selvom vi tidligere har beskrevet at hele 79 % af de 568 adspurgte undervisere inden for de seneste fem år har deltaget i udviklingsarbejder, og at 35 % er medforfattere til lærebøger, er anvendelsen af interne arbejder lav. 9 ud af de 16 uddannelsessteder der har indsendt litteraturoplysninger, har ikke nævnt interne arbejder i faget almen didaktik. Samlet set udgør interne arbejder i gennemsnit 6 % og i gennemsnitlig andel for stederne 10 %. Underviserne tager altså i høj grad udgangspunkt i andre forfatteres arbejder. Dette fremgår af tabel 72.

Tabel 72
Interne og eksterne arbejder i faget almen didaktik (n=531)

	Antal	Samlet gennemsnit	Gennemsnitlig andel for stederne
Interne	32	6 %	10 %
Eksterne	499	94 %	90 %
Andel i alt	531	100 %	100 %

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Bemærk: Ikke alle uddannelsessteder har svaret på om titlerne er eksterne eller interne arbejder, og tabellen baserer sig derfor udelukkende på de indsendte oplysninger på området.

7.3.4 Implementering og eksempler – faget matematik

Dette underafsnit belyser vidensbaseringen i faget matematik. EVA har efterspurgt litteraturoplysninger fra undervisere i matematik på fællesforløbet, begynder- og mellemtrin samt mellem- og sluttrin på samtlige uddannelsessteder. Da ikke alle steder udbyder begge aldersspecialiseringer, modtog vi i alt 53 redegørelser. Se evt. mere om metoden i appendiks B. I dette underafsnit behandler vi matematik som ét samlet fag og vurderer derfor oplysningerne samlet set.

Omfang

Underviserne i matematik har i forbindelse med deres redegørelse for anvendelsen af litteratur vurderet hvilke kategorier litteraturen befinder sig inden for. Tabel 73 viser variationer og gennemsnit. En mere detaljeret beskrivelse findes i appendiks E.

Tabel 73
Omfang af forskellige typer litteratur i matematik (n = 1588)

Kategori	Gennemsnitlig andel for stederne	Gennemsnitligt antal for stederne	Største andel i hver kategori (stk./i alt)	Laveste andel i hver kategori (stk./i alt)
Videnskabsfaget matematik	22 %	18	31 % (76/244)	6 % (4/69)
Skolefaget matematik	31 %	25	44 % (49/111)	5 % (3/69)
Forsknings-, forsøgs- eller udviklingsbaseret matematik-didaktik	44 %	35	59 % (144/244)	12 % (5/40)
Erfaringsbaseret matematik-didaktik	27 %	24	47 % (51/108)	0
Forsknings-, forsøgs- eller udviklingsbaseret pædagogik, psykologi eller almen didaktik	17 %	16	53 % (140/264)	0
Erfaringsbaseret pædagogik, psykologi eller almen didaktik	9 %	9	28 % (74/264)	0
Juridisk eller officielt dokument	6 %	5	19 % (46/244)	1 % (1/79)
Offentlig debat eller interessentindlæg	3 %	3	18 % (28/157)	0
Andet	1 %	2	17 % (45/264)	0
I alt	161 %	99	17 % (264)	2 % (33)

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Bemærk: Respondenterne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer tallene til mere end 100 %.

Som det fremgår af tabellen, er der store variationer i antallet og kategoriseringen af titler i matematik. Omfanget af litteratur varierer fra uddannelsessted til uddannelsessted. Det højeste antal titler som et uddannelsessted har oplyst, er 264. Det laveste antal titler på et af uddannelsesstederne er 33.

Matematik er tilsyneladende et fag hvor de studerende stifter bekendtskab med en bred variation af titler. De møder både titler inden for grundlæggende matematik (kategorien "Videnskabsfaget matematik") og fagdidaktiske og pædagogiske titler. Tabellen giver et overblik over hvorledes titlerne fordeler sig inden for de ni kategorier. Den kategori som der gennemsnitligt bliver læst flest titler inden for, er "Forsknings-, forsøgs- eller udviklingsbaseret matematik-didaktik". Denne kategori udgør 44 % af den læste litteratur svarende til et gennemsnit på 35 titler.

"Skolefaget matematik" og "Erfaringsbaseret litteratur" er også populære kategorier, idet der gennemsnitligt læses hhv. 25 og 24 titler inden for disse. Ud over kategorien "Andet" befinder det laveste antal titler sig inden for kategorien "Offentlig debat eller interessentindlæg".

Det er værd at bemærke at litteratur der ikke er direkte knyttet til faget matematik, men i stedet til pædagogik, psykologi eller almen didaktik, fylder en del i matematikfaget (gennemsnitligt 26 %). Matematikfagets hyppige anvendelse af pædagogiske, psykologiske og almindidaktiske titler skyldes selvfølgelig 0,2-elementet, men forklaringen er sandsynligvis også at de pædagogiske fag har et begrænset omfang på de første to studieår hvor matematik er placeret. Det er dermed det obligatoriske linjefags opgave at give den første introduktion til det pædagogiske fagområde.

Desuden viser tabellen at selvom de studerende stifter bekendtskab med en bred variation af titler, er titlernes fordeling inden for de forskellige kategorier forskellig fra underviser til underviser. Der er store variationer inden for hver kategori, eksempelvis inden for "Skolefaget matematik" hvor 44 % af titlerne i faget på et uddannelsessted placerer sig, mens det kun drejer sig om 5 % af det samlede antal titler på et andet uddannelsessted. Tilsvarende skæve fordelinger gælder inden for kategorierne "Erfaringsbaseret matematik-didaktik" og "Forsknings-, forsøgs- eller udviklingsbaseret pædagogik, psykologi eller almen didaktik".

Indhold

Selvom antallet af titler varierer meget, er der dog også titler der går igen på flere af uddannelsesstederne. I tabel 74 er de otte hyppigst anvendte titler anført.

Tabel 74
Hyppigst anvendte titler i matematik

Titel	Antal respondenter der anvender denne titel (n = 53)
<i>Matematik for lærerstuderende – DELTA</i> (Jeppe Skott, Kristine Jess og Hans Christian Hansen)	46
<i>Fælles Mål 2009 – Matematik</i> (Undervisningsministeriet)	39
<i>Matematik for lærerstuderende – YPSILON. Basisbog 1</i> (Hans Christian Hansen, Jeppe Skott og Kristine Jess)	32
<i>Matematik for lærerstuderende – EPSILON</i> (Kristine Jess, Jeppe Skott, Hans Christian Hansen og John Schou)	24
<i>Matematik for lærere. Grundbog 1A</i> (Anna Jørgensen, Hans Jørgen Beck og Leif Ørsted Petersen)	23
<i>Matematik for lærerstuderende – OMEGA</i> (John Schou, Hans Christian Hansen, Jeppe Skott og Kristine Jess)	22
<i>Matematik for lærere. Arbejdskort 1B</i> (Hans Jørgen Beck, Anna Jørgensen, Leif Ørsted Petersen og Thomas Kaas)	18
"Undersøgelseslandskaber" (Ole Skovsmose, I: <i>Kan det virkelig passe?</i> (Ole Skovsmose (red.) og Morten Blomhøj (red.))	16

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Den titel der anvendes hyppigst i matematik, er *Matematik for lærerstuderende – DELTA*. I samme serie findes *Matematik for lærerstuderende – YPSILON*, *Matematik for lærerstuderende – EPSILON* og *Matematik for lærerstuderende – OMEGA* som også anvendes hyppigt. Alle titler er udgivet i perioden 2003-2010.

Tabel 75 angiver undervisernes kategorisering af de hyppigst anvendte titler.

Tabel 75

Undervisernes kategorisering af de hyppigst anvendte titler i matematik (n = 1588)

Kategori	Viden- skabsfaget matematik	Skolefaget matematik	Forsknings- forsøgs- eller udvik- lingsbaseret matematik- didaktik	Erfaringsba- seret ma- tematik- didaktik	Forsknings- forsøgs- eller udvik- lingsbaseret pædagogik, eller almen didaktik	Erfaringsba- seret pæ- dagogik, eller almen didaktik	Juridisk eller officielt do- kument	Offentlig debat eller inte- ressent- indlæg	Andet
Titel	<i>Matematik for lærer- studerende – YPSILON</i> (24)	<i>Matematik for lærer- studerende – YPSILON</i> (17)	<i>Matematik for lærer- studerende – DELTA</i> (37)	<i>Matematik for lærer- studerende – DELTA</i> (12)	<i>Matematik for lærer- studerende – DELTA</i> (11)	<i>Matematik for lærer- studerende – DELTA</i> (6)	<i>Fælles Mål 2009 – Ma- tematik (36)</i>	<i>Excel: 3</i>	
						<i>Matematik for lærer- studerende – OMEGA</i> (16)	<i>Fælles Mål 2009 – Ma- tematik (15)</i>	<i>”To former for reflek- sion: Selv- refleksion og saglig refleksion” (2)</i>	
			<i>Matematik for lærer- studerende – YPSILON</i> (23)	<i>Fælles Mål 2009 – Ma- tematik (9)</i>	<i>Didaktik & pædagogik. At navigere i skolen – Fælles Mål 2009 – Ma- tematik (5)</i>	<i>Matematik for lærer- studerende – MY</i> (6)	<i>Folkeskolelo- ven/Folkesk- oleloven med kom- mentarer (3)</i>		
			<i>”Undersø- gelsesland- skaber” (15)(8)</i>	<i>Matematik for lærer- studerende – YPSILON</i> (8)	<i>Effektiv un- dervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasse- rummet (7)</i>				

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Note: Tallet i parentes angiver hvor mange respondenter der har oplyst denne titel inden for kategorien.

Bemærk: Respondenterne har kunnet sætte kryds ved mere end én kategori.

Som det fremgår af tabellen, anvender og kategoriserer underviserne fagets titler forskelligt, og derfor bliver billedet af vidensbaseringen i matematik på uddannelsesstederne uklart. Titlerne kan have et indhold der dækker flere kategorier, og desuden kan underviserne anvende titlerne forskelligt i deres undervisning. Dermed kan det være svært for underviserne at kategorisere de enkelte titler og dermed klart definere fagets samlede vidensbasering.

Ligesom i underafsnittet om vidensbaseringen i faget almen didaktik inddrager vi i den forbindelse rapporten *Komparativt studium af indholdet i læreruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore* af Jens Rasmussens, Martin Bayer og Marianne Brodersen (DPU, 2010). Dette studium omhandler også matematikfagets vidensbasering. DPU har her kategoriseret en lang række titler som anvendes i matematik. Kategorierne er anderledes end dem som er anvendt i denne undersøgelse, og lyder som følger:

- Videnskabelig viden
- Videnskabelig praksisviden
- Professionsviden
- Professionspraksisviden.

I DPU's rapport er seks af de otte titler kategoriseret. Titlerne fordeler sig som vist i tabel 76.

Tabel 76
DPU's kategorisering af de hyppigst anvendte titler i matematik

Titel	DPU's kategorisering
<i>Matematik for lærerstuderende – DELTA</i> (Jeppe Skott, Kristine Jess og Hans Christian Hansen)	Professionsviden
<i>Fælles Mål 2009 – Matematik</i> (Undervisningsministeriet)	Professionspraksisviden
<i>Matematik for lærerstuderende – YPSILON. Basisbog 1</i> (Hans Christian Hansen, Jeppe Skott og Kristine Jess)	Professionsviden
<i>Matematik for lærerstuderende – EPSILON</i> (Kristine Jess, Jeppe Skott, Hans Christian Hansen og John Schou)	Professionsviden
<i>Matematik for lærere. Grundbog 1A</i> (Anna Jørgensen, Hans Jørgen Beck og Leif Ørsted Petersen)	Professionsviden
<i>Matematik for lærerstuderende – OMEGA</i> (John Schou, Hans Christian Hansen, Jeppe Skott og Kristine Jess)	Professionsviden
<i>Matematik for lærere. Arbejdskort 1B</i> (Hans Jørgen Beck, Anna Jørgensen, Leif Ørsted Petersen og Thomas Kaas)	Ikke kategoriseret
"Undersøgelseslandskaber" (Ole Skovmose, I: <i>Kan det virkelig passe?</i> (Ole Skovmose (red.) og Morten Blomhøj (red.))	Ikke kategoriseret

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne og "Komparativt studium af indholdet i læreruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore" af Jens Rasmussen, Martin Bayer og Marianne Brodersen (DPU, 2010).

Sprog

Ifølge bekendtgørelsen skal læreruddannelsen som en del af sin vidensbasering inddrage internationale arbejder. Blandt titlerne i matematik er 102 ikke oversat til dansk,⁶ hvilket svarer til i alt 6,4 %. Af disse titler er 50 nordisksprogede, mens 52 er titler som hverken er dansk eller nordisksprogede (ofte engelsksprogede, men også tysksprogede). Disse hovedsagelig engelske titler anvendes af syv uddannelsessteder, mens 12 steder har inddraget de nordiske titler i matematikundervisningen. De nordisksprogede titler er primært beskrevet som erfaringsbaserede og forsknings-, forsøgs- eller udviklingsbaserede. De engelsk- og tysksprogede titler er beskrevet på samme måde, men er også placeret i kategorien "Skolefaget matematik".

Længde

Ikke kun antallet af titler er afgørende for hvor meget der læses i faget matematik, men også titlernes længde. Tabel 77 giver et overblik over den procentvise fordeling af titlerne i forhold til deres længde.

Tabel 77
Fordelingen af titler i matematik i forhold til deres længde (n = 1496)

	Gennemsnitlig andel for stederne	Gennemsnitligt antal for stederne
Under ca. 25 sider	43 %	40
Ca. 25-75 sider	12 %	11
Over 75 sider	37 %	35
AV-medie	9 %	8
Andel i alt	100 %	94

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Bemærk: Ikke alle uddannelsessteder har svaret på hvad længden af titlerne er, og tabellen baserer sig derfor udelukkende på de indsendte oplysninger på området.

Der er en stor variation i mængden af den litteratur som de studerende læser på de forskellige uddannelsessteder. Længden af titlerne placerer sig primært i to kategorier: "Under ca. 25 sider" og "Over 75 sider". Det uddannelsessted der har det største antal titler i faget matematik (264 titler), placerer primært litteraturen i kategorien "Under 25 sider". Uddannelsesstedet med næstflest titler (244 titler) har placeret 50 % af fagets litteratur i kategorien "Over 75 sider".

⁶ Uddannelsesstederne har ikke svaret på hvor mange titler der indgår hvor originalsproget ikke er dansk, men kun oplyst hvilke titler der ikke er oversat til dansk.

Et andet krav til læreruddannelsen er anvendelsen af it. På uddannelsesstedet med den største andel af AV-medier udgør denne kategori 25 % af det samlede antal titler. Fem uddannelsessteder angiver begrænset eller ingen anvendelse af AV-medier i undervisningen (færre end fem titler).

Udgivelsesår

Der bliver ofte stillet nye krav til matematikfaget på baggrund af PISA-undersøgelser, nationale test og revideringer af *Fælles mål*, og det er sandsynligvis derfor at litteraturen i matematikfaget er ny. Dog ser der også ud til at blive anvendt basistitler af ældre dato i faget. Tabel 78 giver et billede af hvordan litteraturen placerer sig i forhold til udgivelsesår.

Tabel 78
Fordelingen af titler i matematik i forhold til udgivelsesår (n = 1342)

	Gennemsnitlig andel for stederne	Største andel i hver kategori (stk./i alt)	Laveste andel i hver kategori (stk./i alt)
Til og med 1990	1 %	4 % (2/50)	0
1991-2000	11 %	31 % (72/231)	2 % (2/84)
2001-2005	19 %	38 % (25/67)	7 % (2/29)
2006-2011	69 %	90 % (18/20)	46 % (107/231)
Andel i alt	100 %	-----	-----

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

På alle uddannelsessteder, bortset fra et, er over 50 % af litteraturen i faget matematik udgivet i perioden 2006-2011 – dvs. udgivet inden for de seneste fem år. Kategorien "Til og med 1990" er stort set ikke repræsenteret.

Interne arbejder

Undervisningens vidensbasering kan stamme fra både eksterne og interne arbejder. Selvom størstedelen af litteraturen i faget matematik er ekstern, er anvendelsen af interne arbejder hyppigere i matematik end i almen didaktik som blev beskrevet i foregående underafsnit.

Tabel 79
Interne og eksterne arbejder i matematik (n = 1309)

	Antal	Samlet gennemsnit	Gennemsnitlig andel for stederne
Interne	183	14 %	14 %
Eksterne	1126	86 %	86 %
Andel i alt	1309	100 %	100 %

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Bemærk: Ikke alle uddannelsessteder har svaret på om titlerne er eksterne eller interne arbejder, og tabellen baserer sig derfor udelukkende på de indsendte oplysninger på området.

Gennemsnitligt er 14 % af litteraturen kategoriseret som intern, men der er markante variationer mellem uddannelsesstederne. Andelen af eksterne arbejder er 0 % på et uddannelsessted, mens den på et andet uddannelsessted er 80 %.

7.3.5 Målopfyldelse

Intentionen med læreruddannelsens vidensbasering var bl.a.:

- At undervisningen skulle inddrage resultater af nationale og internationale forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejder
- At undervisningen skulle inddrage resultater der var egnede til at bidrage til at udvikle og anvende ny professionel viden.

Undersøgelsen peger på at målopfyldelsen generelt er lykkedes. Ifølge deres egen vurdering anvender underviserne forsknings-, forsøgs- eller udviklingsbaserede tekster. Undervisningens vidensbasering synes samtidig at afhænge af den enkelte underviser på uddannelsen selvom visse titler går igen på uddannelsesstederne. Med anvendelsen af forskellige titler i faget på det enkelte uddannelsessted ønsker underviserne samtidig at dække mange forskellige vidensformer.

Følgende knyttet til indsatsen er lykkedes:

- Underviserne vurderer at der findes både forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejder der er relevante for undervisningen i deres fag (med undtagelse af vurderingen af forsøgs- og udviklingsarbejder blandt underviserne i de mindre sprogfag).
- De studerende stifter bekendtskab med en bred variation af titler.
- De studerende stifter bekendtskab med forsknings-, forsøgs- eller udviklingsbaserede titler. Underviserne vurderer at denne type titler gennemsnitligt udgør 35 % af litteraturen i almen didaktik, mens 22 % af litteraturen i matematik placerer sig i kategorien "Videnskabsfaget matematik", og 44 % i kategorien "Forsknings-, forsøgs- og udviklingsbaseret matematikdidaktik".
- Antallet af titler, ikke mindst i almen didaktik, er højt set i forhold til at faget udgør ca. 11 ECTS-point (fagene almen didaktik, pædagogik og psykologi skal tilsammen udgøre 33 ECTS-point).
- Titlerne er hovedsagelig nyudgivne.

Følgende knyttet til indsatsen udfordrer:

- Der læses primært dansk litteratur eller litteratur oversat til dansk.
- AV-mediet dominerer ikke i fagene, og brugen af mediet synes at bero på den enkelte undervisers interesse herfor.

Følgende overvejelser er desuden knyttet til indsatsen:

- Der er ikke konsensus om fagenes vidensbasering.
- Flere af titlerne går igen på uddannelsesstederne, men der er samtidig også store variationer.
- Titlerne afgøres af underviseren og det enkelte hold i fællesskab.
- Hverken bekendtgørelsen eller studieordningerne beskriver omfanget af eller stiller krav om et specifikt pensum. Indholdet sikres gennem fagenes mål og CKF'er og inddragelsen af censorer.
- Det nationale billede vidner samlet set om store variationer.

Appendiks A

EVA's indikatormodel

Undersøgelse af styrket faglig kvalitet i læreruddannelsen

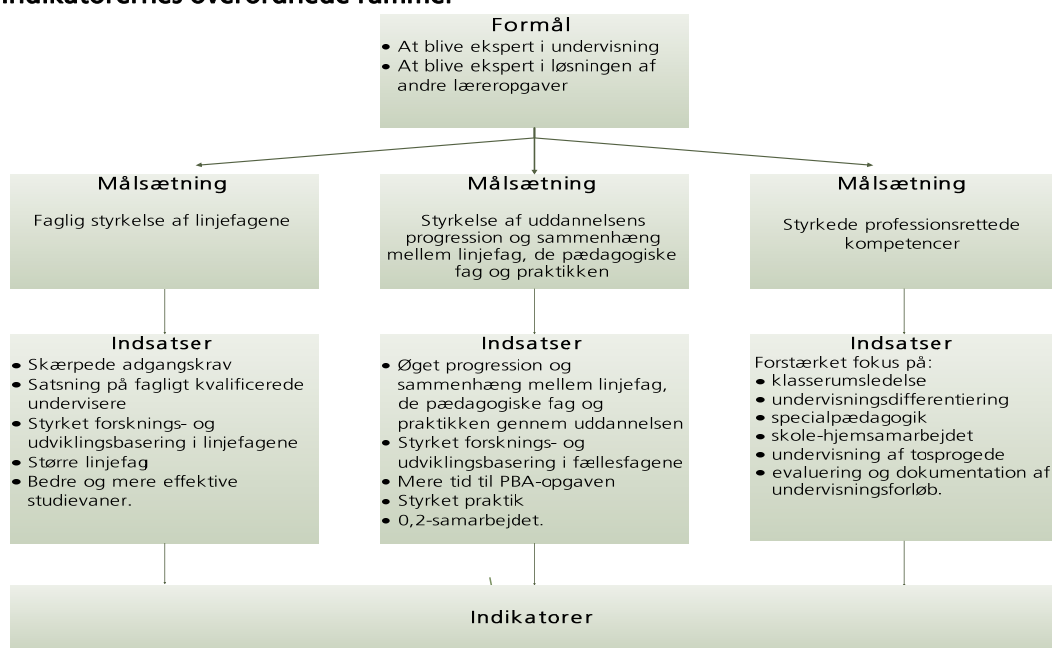
Undervisningsministeriet har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at lave en indikatormodel for den faglige kvalitet i læreruddannelsen. Formålet er at pege på indikatorer der ved nærmere undersøgelse kan angive om målsætningerne for styrket faglig kvalitet i læreruddannelsen er indfriet efter implementeringen af den nye læreruddannelse.

Formålet med en ny læreruddannelse er at styrke de studerende i at blive eksperter i undervisning og eksperter i løsningen af andre læreropgaver i folkeskolen. Tre overordnede målsætninger har derfor en central plads i den nye læreruddannelse:

- Faglig styrkelse af linjefagene
- Uddannelsens progression og sammenhæng mellem linjefag, de pædagogiske fag og praktikken
- Professionsrettede indsatsområder.

Formålet og de tre målsætninger kan opdeles i følgende indsatser:

Figur 1
Indikatorernes overordnede rammer



I de tre nedenstående tabeller har EVA brudt indsatserne ned i indikatorer. Indikatorer forstås som mindre enheder der til sammen indikerer hvorvidt de forventede indsatser er gennemført. Denne undersøgelse opererer med forskellige typer af indikatorer og derfor også med forskellige datatyper. EVA forestiller sig at fx grundoplysninger (ofte andele og afsatte ressourcer) på baggrund af institutionsindberetninger, interviewdata (citerer og eksempler) på baggrund af fx fokusgrupper eller telefoninterview og data fra spørgeskemaer blandt undervisere og praktiklærere på hhv. udbud af læreruddannelsen og praktikskoler vil være nødvendige datatyper for at belyse de tre målsætningers indikatorer.

Målsætning 1

Indikatormodel for faglig styrkelse af linjefagene

Indsatser	Indikatorer	Eksempel på kilde
Skærpede adgangskrav	Institutionens udmøntning af de højere adgangskrav, real-kompetencevurderingerne og dispensationsordningerne (input)	Interview med ledelsen EVA's frafaldsundersøgelse
	Betydningen af de højere adgangskrav i undervisningen (proces)	Interview med undervisere og evt. ledelse på lærerudd. Interview med studerende
	Linjefagsundervisernes vurdering af de studerendes faglige niveau (proces/output)	Interview med underviserne
Satsning på fagligt kvalificerede undervisere i linjefagene	Andelen af undervisere med en master/kandidat i et linjefag (input)	Indberetning fra udbuddene eller institutionerne
	Andelen af undervisere med en ph.d. i et linjefag (input)	do
	Andelen af kompetenceudvikling/ udviklingstid blandt medarbejderne (proces)	do
	Andelen af ph.d.-finansierede indenfor linjefagene (proces)	do
Styrket forsknings- og udviklingsbasering i linjefagene	Andelen af ressourceforbrug til udviklingsaktiviteter (proces)	do
	Andelen af udviklingsprojekter og eksterne samarbejder knyttet til linjefag (proces)	Do
	Andelen af studerendes involvering i udviklingsarbejder (proces)	Do
	Linjefagsundervisernes udmøntning af kravet om forsknings- og udviklingsbasering i undervisningen (proces)	Interview og evt. spm. i spørgeskema blandt undervisere på lærerudd.
	Institutionens strategier for forsknings- og udviklingsbasering i linjefagene (proces)	Interview med ledelsen
	Vurdering af eksamensredegørelser for udvalgte linjefag (output)	Indberetning fra udbuddene eller institutionerne og dernæst ekspertvurdering
	Større linjefag	Betydning og udmøntning af det øgede omfang, med særlig fokus på undervisernes tilrettelæggelse af det faglige indhold (proces)
Større linjefag	Betydning og udmøntning af øget omfang, med særlig fokus på undervisernes tilrettelæggelse og arbejdsformer (proces)	Interview og evt. spm. i spørgeskema blandt undervisere på lærerudd.
	Betydningen af større og mindre linjefag (proces)	Interview med de studerende
	Betydningen af aldersspecialisering (dansk og matematik) (proces)	Interview og evt. spm. i spørgeskema blandt undervisere på lærerudd. Interview med studerende
	Betydningen af specialisering, med særlig fokus på holddannelse (input/proces)	Interview med undervisere i fællesfagene og studerende
Bedre og mere effektive studievaner	Udvikling i karaktergennemsnit på landsplan i de enkelte linjefag (output)	Censorindberetningerne, årsopgørelserne
	Institutionens strategier for faglig styrkelse gennem mødepligten (input)	Interview med ledelsen
	Betydningen af og udmøntningen af mødepligten (proces)	Interview med undervisere, studerende og praktikledere

Målsætning 2

Styrkelse af uddannelsens progression og sammenhæng mellem linjefag, pædagogiske fag og praktikken

Indsatser	Indikatorer	Eksempel på kilde	
Øget progression og sammenhæng mellem linjefag, pædagogiske fag og praktikken gennem uddannelsen	Institutionens strategier for øget progression og sammenhæng (input)	Interview med ledelsen	
	Linjefagsundervisernes tilrettelæggelse for at fremme progression og sammenhæng (proces)	Interview og evt. spm. i spørgeskema blandt undervisere på lærerudd.	
	Fællesfagsundervisernes tilrettelæggelse for at fremme progression og sammenhæng (proces)	Interview og evt. spm. i spørgeskema blandt undervisere på lærerudd.	
	Udmøntningen af styrket sammenhæng (proces)	Interview med studerende	
Styrket forsknings- og udviklingsbaseret i fællesfagene	Andelen af udviklingsprojekter og eksterne samarbejder knyttet til fællesfagene (proces)	Indberetning fra udbuddene eller institutionerne	
	Andelen af undervisere med en master/kandidat et eller flere af fællesfagene (input)	do	
	Andelen af undervisere med en ph.d. i et af fællesfagene (input)	do	
	Andelen af lektorbedømte (input) og dermed: Andelen af undervisere med formel pædagogisk kompetence (input)	do	
	Fællesfagsundervisernes udmøntning af kravet om forsknings- og udviklingsbaseret i undervisningen (proces)	Interview og evt. spm. i spørgeskema blandt undervisere på lærerudd.	
	Institutionens strategier for forsknings- og udviklingsbaseret i fællesfagene (proces)	Interview med ledelsen	
	Vurdering af eksamensredegørelser for udvalgte fællesfag (output)	Indberetning fra udbuddene eller institutionerne og dernæst ekspertvurdering	
	Mere tid til PBA-opgaven	Andelen af studerendes bacheloropgaver knyttet til relevante udviklingsaktiviteter m. involvering af aftagere (output)	Indberetning fra udbuddene eller institutionerne
		Andelen af BA-projekter der tager udgangspunkt i praksis og/eller er udarbejdet i samarbejde med praksis (output)	do
		Udvikling i de studerendes opnåede karaktergennemsnit i bacheloropgaven (output)	do
Styrket praktik	Institutionens strategier for progression og sammenhæng gennem styrkelse af BA-projektet (input)	Interview med ledelsen	
	Undervisernes tilrettelæggelse for at fremme progression og sammenhæng gennem styrkelse af BA-projektet (proces)	Interview og evt. spm. i spørgeskema blandt undervisere på lærerudd.	
	Udmøntningen af styrkelse af bacheloropgaverne (proces)	Interview og evt. spm. i spørgeskema blandt undervisere på lærerudd.	
	Andelen af beståede efter hver praktik (output)	Indberetning fra udbuddene eller institutionerne	
	Andelen af undervisere med professionsviden (input)	do	
	Institutionens strategier og udmøntning af de større krav til praktikskolerne (input)	Interview med ledelsen og interview med praktikledere	
	Udmøntningen og betydningen af strammere bedømmelsesprocedurer for alle praktikophold (output)	Interview med praktikledere og studerende	

Fortsættes på næste side...

... fortsat fra forrige side

Indsatser	Indikatorer	Eksempel på kilde
	Udmøntningen af øget fokus på progression i praktikken (proces)	Interview med praktikledere og studerende
	Udmøntningen af praktikkens rolle som sammenhængsskabende (proces / output)	Interview med underviserne, praktikledere og studerende Evt. spm. i spørgeskema blandt undervisere på lærerudd.
	Udmøntningen af en styrket praktik på praktikskolerne med fokus på progression, sammenhæng og bedømmelse (output)	Spørgeskemaundersøgelse på praktikskoler blandt praktiklærere
0,2-elementet	Institutionens strategier for øget progression og sammenhæng via 0,2-elementet (input)	Interview med ledelsen
	Underviserens tilrettelæggelse af 0,2-elementet for at øge progression og sammenhæng (proces)	Interview med undervisere på 0,2-elementet (linjefagslærere og fællesfagslærere)
	Udmøntningen af 0,2-elementet (proces)	Interview og evt. spm. i spørgeskema blandt undervisere på lærerudd. i 0,2-elementet (linjefagslærere og fællesfagslærere) samt studerende
	Afsatte lærerressourcer for at fremme elementet i 0,2-elementet (input)	Indberetning fra udbuddene eller institutionerne

Målsætning 3 Styrkede professionsrettede kompetencer

Indsatser	Indikatorer	Eksempel på kilde
Forstærket fokus på klasserumsledelse	Institutionens strategier for indsatsområdet klasserumsledelse (input)	Interview med ledelsen
	Udmøntningen af indsatsområdet klasserumsledelse (proces)	Interview med studerende på sidste studieår
	Praktikskolernes beskrivelser af fokus på klasserumsledelse ifb. praktikophold (outcome)	Spørgeskemaundersøgelse på praktikskoler blandt praktiklærere
Forstærket fokus på undervisningsdifferentiering	Institutionens strategier for indsatsområdet undervisningsdifferentiering (input)	Interview med ledelsen
	Udmøntningen af indsatsområdet undervisningsdifferentiering (proces)	Interview med studerende på sidste studieår
	Praktikskolernes beskrivelser af fokus på undervisningsdifferentiering ifb. praktikophold (outcome)	Spørgeskemaundersøgelse på praktikskoler blandt praktiklærere
Forstærket fokus på specialpædagogik	Institutionens strategier for indsatsområdet specialpædagogik (input)	Interview med ledelsen
	Udmøntningen af indsatsområdet anvendelse af specialpædagogik (proces)	Interview med studerende på sidste studieår
	Praktikskolernes beskrivelser af fokus på specialpædagogik ifb. praktikophold (outcome)	Spørgeskemaundersøgelse på praktikskoler blandt praktiklærere
Forstærket fokus på skole-hjemsamarbejdet	Institutionens strategier for indsatsområdet skole-hjemsamarbejdet (input)	Interview med ledelsen
	Udmøntningen af indsatsområdet skole-hjemsamarbejdet (proces)	Interview med studerende på sidste studieår
	Praktikskolernes beskrivelser af fokus på skole-hjemsamarbejdet ifb. praktikophold (outcome)	Spørgeskemaundersøgelse på praktikskoler blandt praktiklærere

Fortsættes på næste side...

... fortsat fra forrige side

Indsatser	Indikatorer	Eksempel på kilde
Forstærket fokus på undervisning af tosprogede (input)	Institutionens strategier for indsatsområdet undervisning af tosprogede (proces)	Interview med ledelsen
	Udmøntningen af indsatsområdet undervisning af tosprogede (proces)	Interview med studerende på sidste studieår
Forstærket fokus på studerendes evaluering og dokumentation af undervisningsforløb	Praktikskolernes beskrivelser af fokus uv. af tosprogede ifb. praktikophold (outcome)	Spørgeskemaundersøgelse på praktikskoler blandt praktiklærere
	Institutionens strategier for indsatsområdet evaluering og dokumentation (input)	Interview med ledelsen
	Udmøntningen af indsatsområdet evaluering og dokumentation (proces)	Interview med studerende på sidste studieår
	Praktikskolernes beskrivelser af fokus på evaluering og dokumentation ifb. praktikophold (outcome)	Spørgeskemaundersøgelse på praktikskoler blandt praktiklærere

Appendiks B

Dokumentation og metode

Undersøgelsen baserer sig på følgende dokumentation der er indsamlet i perioden fra december 2010 til maj 2011:

- Institutionsbesøg på fire professionshøjskoler
- Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen
- Spørgeskemaundersøgelse blandt prakticlærere i folkeskolen
- Indhentning af grundoplysninger
- Indhentning og kategorisering af litteraturoplysninger om almen didaktik og matematik.

Formålet med brugen af hver af dokumentationskilderne er beskrevet i rapportens indledning. I dette appendiks gør vi nærmere rede for valget af metoder m.m. med særlig henblik på spørgeskemaundersøgelserne, grundoplysningerne og litteraturoplysningerne.

Spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen

I foråret 2011 gennemførte EVA en spørgeskemaundersøgelse blandt samtlige undervisere på læreruddannelsen.

Udarbejdelse og validering af spørgeskemaet

På baggrund af 18 fokusgruppeinterview gennemført på fire uddannelsessteder udarbejdede projektgruppen et spørgeskema. Skemaet blev efterfølgende pilottestet. Der blev gennemført seks pilotinterview. Testpersonerne blev bedt om at forholde sig til om de spørgsmål, svarkategorier og begreber der blev anvendt i skemaet, var relevante, forståelige og dækkende. Testpersonernes kommentarer blev noteret systematisk, og efter pilottesten blev der holdt et møde hvor resultaterne blev fremlagt og diskuteret. Ændringer i spørgeskemaet blev som hovedregel kun gennemført hvis flere pilottestere havde ensartede kommentarer eller ændringsforslag til samme spørgsmål.

Identifikation af population

Populationen består af samtlige undervisere på læreruddannelsen. Vi har henvendt os til samtlige uddannelsessteder der udbyder læreruddannelsen, og bedt om kontaktoplysninger (navn og e-mail-adresse) om alle underviserne. Vi har modtaget oplysninger fra samtlige uddannelsessteder. Nogle få personer i populationen underviser på mere end ét uddannelsessted. Disse personer har kun modtaget ét spørgeskema og er blevet bedt om at svare i forhold til det uddannelsessted hvor de har deres primære tilknytning.

Gennemførelse af spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført som en webbaseret totalundersøgelse i marts og april 2011. For at højne svarprocenten er der sendt to påmindelser pr. e-mail⁷.

Svarprocenter og bortfald

Spørgeskemaet blev sendt ud til 752 undervisere hvoraf 571 har besvaret skemaet. Det giver en svarprocent på 76. Tabel 80 er en bortfaldsanalyse. Her vurderes det om de undervisere der har besvaret spørgeskemaet, adskiller sig fra den samlede population fordelt på variabelen underviser-type.

⁷ Undervisere på Læreruddannelsen i Jelling fik desværre ikke sendt invitationer og indgår derfor ikke i undersøgelsen.

Tabel 80**Udsendte spørgeskemaer sammenlignet med besvarede fordelt på variabelen underviser-type**

Underviserstype	Udsendte		Besvarede	
	Antal	Procent	Antal	Procent
Fællesfagsunderviser	171	22,7 %	124	21,8 %
Linjefagsunderviser	455	60,5 %	345	60,5 %
Begge dele	126	16,8 %	101	17,7 %
Total	752	100 %	570	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Ved χ^2 -test finder vi at der ikke er signifikant forskel på fordelingen af besvarelsener og fordelingen af populationen på variabelen underviserstype.⁸ På baggrund af bortfaldsanalysen og den tilfredsstillende svarprocent vurderes det at datakvaliteten i undersøgelsen er høj.

Analyse af data

Analysen af de indkomne besvarelser baserer sig på frekvenstabeller over samtlige spørgsmål. Derudover er der foretaget kryds med relevante baggrundsvariable. Krydsene er foretaget med udgangspunkt i projektgruppens diskussion af interessante resultater fra undersøgelsen baseret på frekvenstabellerne og bidrager dermed til at identificere evt. sammenhænge mellem respondenternes besvarelser af forskellige spørgsmål.

Alle krydstabeller testes med χ^2 -test. Når forskelle i svarfordelinger mellem forskellige grupper beskrives i rapporten, er det som udgangspunkt fordi der er en signifikant forskel mellem gruppernes besvarelser.

Spørgeskemaundersøgelse blandt prakticlærere i folkeskolen

I foråret 2011 gennemførte EVA en spørgeskemaundersøgelse blandt et udsnit af landets prakticlærere.

Udarbejdelse og validering af spørgeskemaet

På baggrund af fokusgruppeinterview med praktikkoordinatorer på fire uddannelsessteder udarbejdede projektgruppen et spørgeskema. Skemaet blev efterfølgende pilottestet. Der blev gennemført fem pilotinterview. Testpersonerne blev bedt om at forholde sig til om de spørgsmål, svarkategorier og begreber der blev anvendt i skemaet, var relevante, forståelige og dækkende. Testpersonernes kommentarer blev noteret systematisk, og efter pilottesten blev der holdt et møde hvor resultaterne blev fremlagt og diskuteret. Ændringer i spørgeskemaet blev som hovedregel kun gennemført hvis flere pilottestere havde ensartede kommentarer eller ændringsforslag til samme spørgsmål.

Stikprøvegrundlag og stikprøveudtræk

Practiclærere er defineret som de folkeskolelærere der har været vejledere/practiclærere for en eller flere studerende der har gået på 2007-læreruddannelsen. I forbindelse med indhentningen af kontaktoplysninger om undervisere på læreruddannelsen har vi yderligere bedt uddannelsesstederne oplyse os om hvilke folkeskoler de samarbejder med i forhold til at sende studerende i praktik. Dette resulterede i en samlet liste på 854 folkeskoler.

Vi har udtrukket en simpel tilfældig stikprøve på 200 ud af de 854 folkeskoler og bedt disse 200 folkeskoler om at sende os kontaktoplysninger om deres prakticlærere. Argumentet for at udtrække en stikprøve på skoleniveau var at vi ikke ønskede at forstyrre samtlige 854 folkeskoler for at få kontaktoplysninger om de prakticlærere de har tilknyttet. Af de 200 skoler fik vi kontaktoplysninger fra 135. De 135 skoler gav os oplysninger om i alt 1.126 prakticlærere. Heraf udtrak vi en tilfældig stikprøve på 739 prakticlærere.

⁸ Testen er foretaget ved et signifikansniveau på 0,05.

Gennemførelse af spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført som en webbaseret undersøgelse i marts og april 2011. Der blev sendt en påmindelse pr. e-mail og en påmindelse pr. brev.

Svarprocenter og bortfald

Spørgeskemaet blev sendt ud til 739 prakticlærere hvoraf 372 har besvaret skemaet. Det giver en svarprocent på 52. Tabel 81 er en bortfaldsanalyse. Her vurderes det om de prakticlærere der har besvaret spørgeskemaet, adskiller sig fra den samlede population fordelt på variabelen prakticlæreruddannet.

Tabel 81

Udsendte spørgeskemaer sammenlignet med besvarede fordelt på variabelen prakticlæreruddannet

Prakticlæreruddannet	Udsendte		Besvarede	
	Antal	Procent	Antal	Procent
Ja	562	76,0 %	263	71,5 %
Nej	177	24,0 %	105	28,5 %
Total	739	100 %	368	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på læreruddannelsen.

Ved χ^2 -test finder vi at der er signifikant forskel på fordelingen af besvarelserne og på fordelingen af populationen på variabelen prakticlæreruddannet. De prakticlærere der ikke er uddannede, er en smule overrepræsenterede i vores besvarelser. Denne skævhed i dataene kan være problematisk hvis prakticlærere der har en prakticlæreruddannelse, vurderer spørgsmålene anderledes end prakticlærere der ikke har en prakticlæreruddannelse. EVA vurderer at vi i dette tilfælde bedst løser problematikken ved at vægte de indkomne svardata. Vi har derfor beregnet en vægt der korrigerer for om respondenteren er overrepræsenteret eller underrepræsenteret i dataene. Vægten for de enkelte undergrupper er udregnet ved populationsandel/respondentandel. Derved bliver de uddannede prakticlæreres besvarelser ganget med 1,065, og besvarelserne fra de prakticlærere der ikke er uddannede, bliver ganget med 0,838.

Tabel 82 viser stikprøvefordelingen og fordelingerne af hhv. et vægtet og et uvægtet datasæt på variabelen prakticlæreruddannet. Som det fremgår af tabellen, ligger de vægtede svardata relativt tæt på stikprøveandelene.

Tabel 82

Practiclæreruddannede i stikprøve, uvægtet og vægtet datasæt

	Andel (stikprøve), (n = 739)	Andel besvarelser (uvægtede), (n = 368)	Andel besvarelser (vægtede), (n = 353)
Practiclæreruddannet			
Ja	76,0 %	71,5 %	76,1 %
Nej	24,0 %	28,5 %	23,9 %
I alt	100 %	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt prakticlærere i folkeskolen.

Analyse af data

Analysen af de indkomne besvarelser baserer sig på frekvenstabeller over samtlige spørgsmål. Derudover er der foretaget kryds med relevante baggrundsvariable. Krydsene er foretaget med udgangspunkt i projektgruppens diskussion af interessante resultater fra undersøgelsen baseret på frekvenstabellerne og bidrager dermed til at identificere evt. sammenhænge mellem respondenternes besvarelser af forskellige spørgsmål.

Alle frekvenstabeller og krydstabeller der er fremstillet i rapporten, er som nævnt vægtet med variabelen prakticlæreruddannet. EVA vurderer på baggrund af vægtningen og den acceptable svarprocent at datakvaliteten er tilfredsstillende. Alle krydstabeller testes med χ^2 -test. Når forskelle i svarfordelinger mellem forskellige grupper beskrives i rapporten, er det som udgangspunkt fordi der er en signifikant forskel mellem gruppernes besvarelser.

Indhentning af grundoplysninger

Hvert uddannelsessted blev bedt om at afrapportere følgende grundoplysninger i løbet af foråret 2011:

- Udmøntning af 0,2-elementet
- Afsatte ressourcer til at fremme 0,2-elementet
- Bedømmelse af praktikken
- Andel af beståede og ikke beståede studerende i praktik
- RKV ved optagelse på linjefagene
- I hvilke fag RKV hyppigst foretages
- Andel af studerende der har taget linjefaget specialpædagogik
- Andel af studerende der har taget linjefaget dansk som andetsprog
- I hvilke fag bachelorprojektet skrives
- Andel af bachelorprojekter der tager afsæt i forsknings- og udviklingsprojekter
- Andel af uddannelsens årsværk anvendt til forsknings- og udviklingsaktiviteter
- Antal af udbudsstedets samlede forsknings- og udviklingsprojekter igangsat som samarbejder.

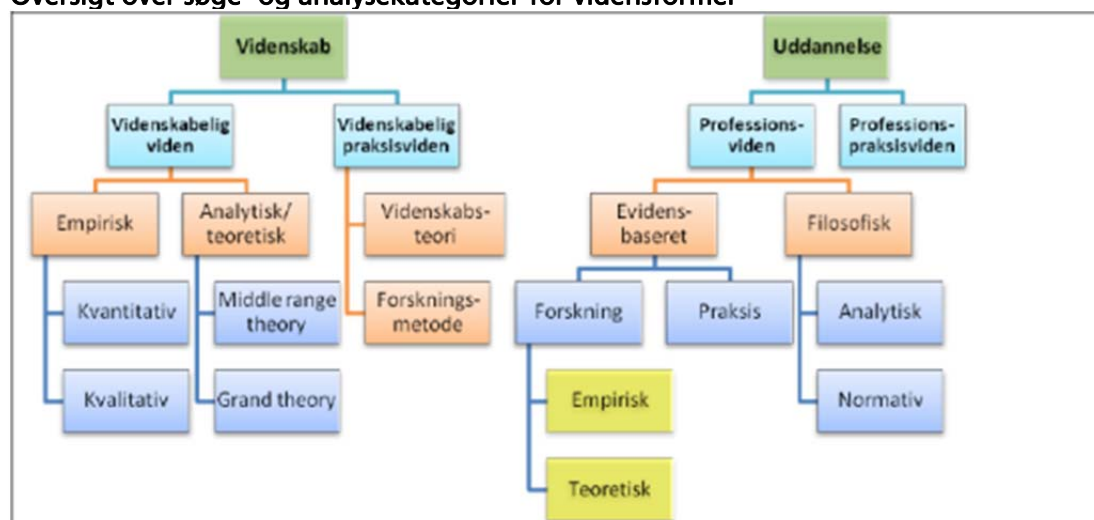
Samtlige uddannelsessteder besvarede anmodningen. Besvarelsesgraden var generelt udførlig, dog var der få af grundoplysningerne som de enkelte steder undlod at afrapportere, da de ikke lå inde med disse oplysninger. Det drejede sig hovedsagelig om data om forsknings- og udviklingsaktiviteter og forskningsprojekter knyttet til indeværende år.

Indhentning og kategorisering af litteraturoplysningerne

EVA indhentede 69 repræsentative litteraturoplysninger fra 16 uddannelsessteder i løbet af foråret 2011. Dette afsnit beskriver kategoriseringsmetoden knyttet til delundersøgelsen af litteraturoplysningerne om fagene matematik fællesforløb, matematik - aldersspecialisering mod begynder og mellemtrin, matematik – aldersspecialisering mod mellem- og sluttrin og almen didaktik.

Jens Rasmussen, Martin Bayer og Marianne Brodersen udfærdigede i *Komparativt studium af indholdet i læreruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore* (DPU, 2010) en analyse af eksamensredegørelser for de pædagogiske fag, matematik og naturfag. De opererede med følgende kategorier:

Figur 4
Oversigt over søge- og analysekategorier for vidensformer



Kilde: *Komparativt studium af indholdet i læreruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore* (DPU, 2010) af Jens Rasmussen, Martin Bayer og Marianne Brodersen, s. 17.

På baggrund af dette design fremviste EVA et design for Læreruddannelsens Ledernetværk (LLN) hvorefter EVA indgik i dialog med fire eksperter.

Eksperterne i matematik:

- Bent Lindhardt, formand for Seminariernes Matematiklærerforening (SeMat) og lektor i matematik ved University College Sjælland.
- Anette Maren Skipper-Jørgensen, næstformand i SeMat, adjunkt i matematik ved Professionshøjskolen University College Nordjylland.

Eksperterne i almen didaktik:

- Mette Bruun, næstformand i foreningen Læreruddannelsens Pædagogiske Fag og underviser i de pædagogiske fag ved University College Sjælland.
- Rikke Møller Johannesen, lektor i de pædagogiske fag ved VIA University College, læreruddannelsen i Aarhus.

Med hjælp fra disse eksperter udarbejdede EVA et skema til indberetning af litteraturoplysninger.

EVA indhentede derefter en repræsentativ redegørelse for fagene matematik fællesforløb, matematik – aldersspecialisering mod begynder- og mellemtrin, matematik – aldersspecialisering mod mellem- og sluttrin og almen didaktik fra hvert uddannelsessted. For hver titel skulle underviseren give forskellige oplysninger, hvilket tabel 83 og 84 viser.

Tabel 83
Litteraturoplysninger om faget matematik

Oplysninger om titlen	Titlens type og brug	Kategorisering af titlen
Forfatter	Titlens samlede sidetal	Videnskabsfaget matematik
Udgivelsesår	Titlens vægt	Skolefaget matematik
Titel	Anvendt grad af titel i %	Forsknings-, forsøgs- eller udviklingsbaseret matematik-
Andre titeldata	Interne arbejder?	didaktik
		Erfaringsbaseret matematik-didaktik
		Forsknings-, forsøgs- eller udviklingsbaseret pædagogik, psykologi eller almen didaktik
		Erfaringsbaseret pædagogik, psykologi eller almen didaktik
		Juridisk eller officielt dokument
		Offentlig debat eller interessentindlæg

Forklaring af titelkategorierne i faget matematik:

- "Videnskabsfaget matematik" omfatter titler om matematikkens grundteorier.
- "Skolefaget matematik" omfatter titler om undervisning i matematik i folkeskolen og fx lærervejledninger.
- "Forsknings-, forsøgs- eller udviklingsbaseret matematik-didaktik" omfatter titler om teorier om undervisning i faget matematik udviklet i en forsknings-, forsøgs- eller udviklingsmæssig sammenhæng.
- "Erfaringsbaseret matematik-didaktik" ("best practice") omfatter titler om teorier om undervisning i faget matematik udviklet på baggrund af egen praksis.
- "Forsknings-, forsøgs- eller udviklingsbaseret pædagogik, psykologi eller almen didaktik" omfatter titler om teorier om undervisning udviklet i en forsknings-, forsøgs- eller udviklingsmæssig sammenhæng.
- "Erfaringsbaseret pædagogik, psykologi eller almen didaktik" ("best practice") omfatter titler om teorier om undervisning udviklet på baggrund af egen praksis.
- "Juridisk eller officielt dokument" omfatter titler om rammebetingelser (fx for faget matematik såvel på læreruddannelsen som i folkeskolen).
- "Offentlig debat eller interessentindlæg" omfatter titler som fx indlæg og ytringer som berører faget matematik.

Tabel 84
Litteraturoplysninger om faget almen didaktik

Oplysninger om titlen	Titlens type og brug	Kategorisering af titlen
Forfatter	Titlens samlede sidetal	Grundlitteratur
Udgivelsesår	Titlens vægt	Forsknings-, forsøgs- eller udviklingsbaseret tekst
Titel	Anvendt grad af titel i %	Erfaringsbaseret tekst
Andre titeldata	Interne arbejder?	Juridisk eller officielt dokument
		Offentlig debat eller interessentindlæg
		Andet

Forklaring af titelkategorierne i faget almen didaktik:

- "Grundlitteratur" omfatter titler der er kendetegnet ved normativt begrundede anvisninger for almen didaktisk praksis.
- "Forsknings-, forsøgs- eller udviklingsbaseret tekst" omfatter titler udviklet i en forsknings-, forsøgs- eller udviklingsmæssig sammenhæng.
- "Erfaringsbaseret tekst" omfatter titler udviklet af praktikerne eller den professionelle selv.
- "Offentlig debat eller interessentindlæg" omfatter debatterende eller dagsordenssættende titler som fx interessentindlæg om forhold i folkeskolen.
- "Andet" omfatter titler der ellers er svære at placere.

EVA anmodede hvert uddannelsessted om at udfylde i alt fire litteraturoplysningsskemaer: tre skemaer omhandlende matematik (fællesforløb, begynder- og mellemtrin og mellem- og sluttrin) og et skema omhandlende almen didaktik.

Tabel 85
Oversigt over uddannelsesstedernes afrapportering af litteraturoplysninger

Institution	Uddannelsessted	Litteraturoplysningsskemaer i alt
Professionshøjskolen Metropol	Frederiksberg	4
Professionshøjskolen UCC	Blaagaard/KDAS	4
	Bornholm	3
	Zahle	3
Professionshøjskolen University College Lillebælt	Odense	3
	Jelling	4
Professionshøjskolen University College Nordjylland	Hjørring	3
	Aalborg	4
Professionshøjskolen University College Sjælland	Roskilde (Trekroner, Holbæk)	4
	Vordingborg	3
Professionshøjskolen University College Syddanmark	Esbjerg	4
	Haderslev	4
Professionshøjskolen VIA University College	Nørre Nissum	4
	Silkeborg	4
	Skive	4
		4

Litteraturoplysningsskemaer i alt: 69

Bemærk: Flere af uddannelsesstederne udbyder blot en aldersspecialisering i matematik, og derfor varierer antallet af litteraturoplysningsskemaer uddannelsesstederne imellem.

Litteraturoplysningsskemaerne blev indført i SSPS, og det gav EVA mulighed for at udarbejde de tabeller som fremgår af afsnit 7.3. Dataene er anonymiseret, da EVA betragter de udfyldte skemaer som tilfældige stikprøver hvor data fra det enkelte uddannelsessted kunne se anderledes ud, men hvor den samlede afrapportering samtidig giver et nationalt billede af fagenes vidensbaseret.

Appendiks C

Praktikkens centrale kundskabs- og færdighedsområder

Ifølge bekendtgørelsen er de overordnede mål at de studerende:

- lærer at planlægge, gennemføre og begrunde undervisning, herunder træffe beslutning om formålstjenlige undervisnings-, arbejds- og organisationsformer med inddragelse af it
- beskrive elevforudsætninger for enkelte elever samt grupper
- lede og udvikle en klasses faglige og sociale fællesskab i et demokratisk perspektiv
- planlægge langsigtede og kortsigtede perspektiver, herunder planlægge i vekselvirkning mellem enkeltfaglige forløb og forløb i tværgående emner og problemstillinger i samarbejde med kolleger og elever
- evaluere elevernes læring med anvendelse af formålstjenlige evalueringsmetoder
- samarbejde med elever, forældre, kolleger og andre ressourcepersoner
- observere, beskrive og dokumentere undervisning og andre processer i skolen
- analysere undervisning og læring med henblik på udvikling af egen undervisning og skolens virksomhed som helhed med inddragelse af professions-, udviklings- og forskningsforankret viden.

Praktikkens indhold er beskrevet i bekendtgørelsens bilag 1 og er delt op i syv områder samt en horisontal progression.

Tabel 86
Praktikkens indhold på de fire studieår

Første studieår	Andet studieår	Tredje studieår	Fjerde studieår
Lærerens opgave og ansvar Indholdet er arbejdet med relationen lærer-elev, lærer-klasse og lærerens kommunikation og formidling samt læreropgavens etik og klasseledelse	Lærerens opgave og ansvar Lærerens feedback til elever, lærerens rammesætning af undervisning og af elevers læring samt lærerens opmærksomhed på den enkelte elevs trivsel og udvikling	Lærerens opgave og ansvar Læreren som deltager i kollegialt samarbejde og som deltager i skolens samlede udvikling. Lærerens samarbejde med psykologiske og specialpædagogiske ressourcepersoner	Lærerens opgave og ansvar Lærerens arbejde med årsplaner i samspil med alle klassens fag og læreren som iværksætter af pædagogiske handlinger og udviklingsarbejder
Elevforudsætninger Elevers forskellige faglige, kulturelle og sociale forudsætninger	Elevforudsætninger Elevers forskellige forudsætninger som grundlag for planlægning af undervisning	Elevforudsætninger Lærerens indsats i forhold til elever med særlige vanskeligheder, herunder skrive- og læsevanskeligheder	Elevforudsætninger Intervention og opfølgning i forhold til elever med læringsvanskeligheder
Ledelse og udvikling af klassens sociale liv og læringsmiljø Ledelse af undervisning og udvikling af klassens sociale liv	Ledelse og udvikling af klassens sociale liv og læringsmiljø Ledelse af undervisning og udvikling af klassens sociale liv. Lærerens forskellige måder at forholde sig på, der kan styrke klassens sociale liv og læringsmiljø	Ledelse og udvikling af klassens sociale liv og læringsmiljø Lærerens arbejde med støtte og udvikling af klassens sociale liv og læringsmiljø, herunder konfliktløsning	Ledelse og udvikling af klassens sociale liv og læringsmiljø Den studerendes selvstændige arbejde med klassens sociale liv, herunder intervention og relationsstøtte

Fortsættes på næste side...

... fortsat fra forrige side

Første studieår	Andet studieår	Tredje studieår	Fjerde studieår
Planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning Arbejdet med korte undervisningssekvenser inden for en ramme sat af praktiklæreren og anvendelse af forskellige organisationsformer i undervisningen	Planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning Arbejdet med undervisningsforløb i samarbejde med praktiklæreren med variation i pædagogiske og faglige metoder, udarbejdelse af undervisningsplaner i overensstemmelse med skolens og skolefagenes bestemmelser og regelsæt	Planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning Selvstændigt arbejde med længerevarende, differentierede undervisningsforløb i samarbejde med klassens øvrige lærere, inddragelse af de studerendes selvvalgte undervisningsmaterialer og elevernes medvirken i planlægning af undervisning	Planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning Den studerendes selvstændige ansvar og arbejde med forløbsplaner og årsplaner samt det selvstændige ansvar for længerevarende undervisningsforløb
Evaluering af elevernes læring Kendskab til anvendte evalueringsformer på praktikskolen	Evaluering af elevernes læring Inddragelse af forskellige evalueringsredskaber, herunder test	Evaluering af elevernes læring Lærerens arbejde med individuelle elevplaner	Evaluering af elevernes læring Differentieret og formålsrettet anvendelse af evaluering på alle niveauer, herunder samspillet mellem formative og summative evalueringsformer
Samarbejde med elever, forældre, kolleger og andre ressourcepersoner Kendskab til og arbejde med skolens normer og retningslinjer for forældresamarbejde og kortere skriftlig kommunikation med forældre. Lærersamarbejdet om klassen	Samarbejde med elever, forældre, kolleger og andre ressourcepersoner Deltagelse i planlægning af forældresamarbejde, skriftlig information af forældre om undervisningsplan samt skolens organisering af samarbejde i forskellige fora, herunder forskellige former for samarbejde mellem undervisere	Samarbejde med elever, forældre, kolleger og andre ressourcepersoner Deltagelse i forældremøde og elevsamtaler, samarbejde med eleverne, samarbejde med klassens øvrige lærere samt samarbejde med forskellige ressourcepersoner, der fungerer i tilknytning til en skole	Samarbejde med elever, forældre, kolleger og andre ressourcepersoner Den studerendes selvstændige ansvar for dele af forældremøder og deltagelse i skole-hjem samtaler. Den studerendes deltagelse i samarbejde med interne og eksterne samarbejdspartner om skoleudvikling
Beskrivelse, analyse, vurdering Observation, analyse og vurdering af praksissituationer og elevadfærd	Beskrivelse, analyse, vurdering Observation, analyse og vurdering af praksisforløb og elevers læring	Beskrivelse, analyse, vurdering Observering, analyse og vurdering af praksis med begrundet valg af undersøgelsesmetode	Beskrivelse, analyse, vurdering Observation, analyse og vurdering af egen praksis med henblik på handling og udvikling

Kilde: Professionshøjskolernes/uddannelsesstedernes studieordninger

Appendiks D

Kompetencer og mål med bachelorprojektet

Bachelorprojektet er bl.a. beskrevet i bekendtgørelsens bilag 6. Her står:

Professionsbachelorprojektet er en større skriftlig opgave, der indeholder en fagligt funderet undersøgelse med analyse og vurdering af en lærerfaglig problemstilling af betydning for professionens udøvelse. Den lærerfaglige problemstilling skal inddrage praksis og skal belyses med anvendelse af den faglige indsigt, som den studerende har erhvervet sig i praktikken og i læreruddannelsens pædagogiske fag og linjefag. Lærerbachelorprojektet skal kvalificere den studerende til at udøve lærerfaglige funktioner og fungere selvstændigt inden for lærerprofessionen og kvalificere til videreuddannelse på et relevant master- eller kandidatstudium.

Lærerfaglig undersøgelseskompetence til:

- 1 at undersøge, afgrænse, beskrive, analysere, reflektere over og vurdere problemstillinger og udviklingsmuligheder, der vedrører lærerens opgaver og skolens virksomhed med anvendelse af relevant teoretisk og praktisk indsigt,
- 2 at inddrage forskellige positioner, (f.eks. elever, forældre, ledelse) og anlægge relevante perspektiver i analysen af lærerfaglige temaer og problemstillinger,
- 3 at fastholde og beskrive dilemmaer, modsætningsforhold, konfliktuerende mål og undertrykkende aspekter i relationer og strukturer og den adfærd og de handlinger det 125f stedkommer,
- 4 at indsamle, behandle og anvende relevant empiri fra skolevirkeligheden i form af oplevelser, erfaringer og viden fra praktikken og anden praksis,
- 5 at sammentænke og anvende faglige og pædagogiske teorier, begreber og metoder og
- 6 at begrunde og argumentere for lærerfaglige handlinger med professionel indsigt og kritisk distance i et udviklingsperspektiv.

Lærerfaglig formidlingskompetence til:

- 1 at formidle lærerarbejdets relationelle, kommunikative, paradoksale og mangesidige karakter mundtligt og skriftligt og
- 2 at redegøre for resultater af analyser gennem systematisk argumentation som tegn på anvendelse af grundlæggende akademiske arbejdsmetoder, der er forudsætning for adgang til kompetencegivende videreuddannelse på master- og kandidatniveau.

Gennem studiet arbejder den studerende med:

- 1 forskellige positioner (elever, forældre, lærere, ledelse m.fl.) og med at anlægge relevante perspektiver i analysen af lærerfaglige temaer og problemstillinger samt identificere mulige dilemmaer og modsætningsforhold i professionsudøvelsen eller i rammerne herfor,
- 2 at opsøge, afgrænse, tilegne sig og vurdere viden med relevans for lærerarbejdet, herunder opsøge og reflektere over ny viden, såvel forsknings- som udviklings- og erfaringsbaseret,
- 3 at beskrive, planlægge, gennemføre og evaluere undersøgelser i og af lærer- og skolepraksis,
- 4 beherskelse af forskellige tilgange til at beskrive, analysere og vurdere undervisnings- og anden praksis i skolen,
- 5 demonstration af evne til at sammentænke og anvende faglig og pædagogisk viden under brug af systematisk argumentation og videnskabelig metode,
- 6 det videnskabeligt undersøgende sprog, det klare, modtagerrettede sprog og det korrekte sprog og

- 7 mundtlig formidling, det vil sige evnen til at etablere en fokuseret dialog om bacheloropgavens problemstilling

Appendiks E

Tabeller knyttet til litteraturoplysninger

Dette appendiks uddyber analysen beskrevet i kapitel 7.

EVA indhentede, som det fremgår af appendiks B, 69 repræsentative litteraturoplysninger fra de 16 uddannelsessteder. Af dem var de 16 litteraturoplysningslister for faget almen didaktik og de 53 litteraturoplysningslister for faget matematik (for at dække såvel fællesforløb som aldersspecialiseringer i matematik). Litteraturoplysningerne er omfattende og giver mulighed for yderligere analyser, som det dog ikke har været muligt at udfolde indenfor denne undersøgelses rammer.

Nedenstående tabel beskriver hvordan den samlede mængde af titler i faget almen didaktik fordeles sig for hvert uddannelsessted. Tabellen beskriver også hvorledes de anvendte titler er kategoriseret af underviserne selv.

Tabel 87

Antal titler fordelt efter sted og i kategorier i faget almen didaktik (n = 716)

Uddannelsessted (anonymiseret)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Grundlitteratur	24	9	16	7	25	18	12	28	20	44	16	14	29	25	9	31
Forsknings-, forsøgs- el. udviklingsbaseret tekst	4	128	11	1	7	10	30	9	22	33	21	13	5	13	7	5
Erfaringsbaseret tekst	0	9	13	0	1	2	2	0	9	26	2	1	0	9	0	1
Juridisk el. officielt dokument	2	32	5	1	11	0	1	3	6	10	4	8	0	0	2	2
Offentlig debat el. interessentindlæg	0	1	10	0	2	2	0	0	2	0	6	2	4	0	0	8
Andet	0	0	2	0	1	0	1	0	0	0	4	3	0	0	0	1
<hr/>																
Antal titler i alt pr. sted	25	144	50	9	47	32	46	40	60	49	51	29	38	30	17	49

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Nedenstående tabel beskriver det gennemsnitlige antal titler for uddannelsesstederne. Tabellen beskriver endvidere det højeste antal titler og det laveste antal titler der er oplyst indenfor hver kategori.

Tabel 88

Antal titler fordelt i kategorier i faget almen didaktik (n = 716)

	Gennemsnitligt antal for stederne	Højeste antal i hver kategori	Laveste antal i hver kategori
Grundlitteratur	21	44	9
Forsknings-, forsøgs- el. udviklingsbaseret tekst	20	128	1
Erfaringsbaseret tekst	5	26	0
Juridisk el. officielt dokument	5	32	0
Offentlig debat el. interessentindlæg	2	10	0

Fortsættes på næste side...

... fortsat fra forrige side

	Gennemsnitligt antal for stederne	Højeste antal i hver kategori	Laveste antal i hver kategori
Andet	1	2	0
Samlet set	45	144	9

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Nedenstående tabel viser de procentvise fordelinger af litteraturen i de forskellige kategorier i faget almen didaktik for hvert uddannelsessted.

Tabel 89
Andele fordelt efter sted og i kategorier i faget almen didaktik. Alle tal er procenter (n = 716)

Uddannelsessted (anonymiseret)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Grundlitteratur	97	6	32	78	53	56	26	70	33	89	31	48	76	83	53	63
Forsknings-, forsøgs- el. udviklingsbaseret tekst	2	89	22	11	15	32	66	22	37	67	41	45	13	43	41	10
Erfaringsbaseret tekst	0	6	26	0	2	6	4	0	15	53	4	3	0	30	0	2
Juridisk el. officielt dokument	1	22	1	11	24	0	2	8	10	20	8	28	0	0	12	4
Offentlig debat el. interessentindlæg	0	1	20	0	4	6	0	0	3	0	12	8	11	0	0	16
Andet	0	0	4	0	2	0	2	0	0	0	8	10	0	0	0	2
Procent i alt pr. sted	100	124	105	100	100	100	100	100	95	229	104	142	100	156	106	97

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Bemærk: Respondenterne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer tallene til mere end 100 %.

Nedenstående tabel viser for faget almen didaktik hvordan den samlede litteratur fordeler sig indenfor de forskellige kategorier. Desuden viser tabellen den højeste andel titler og den laveste andel titler der er oplyst indenfor hver kategori.

Tabel 90
Andele fordelt i kategorier i faget almen didaktik (n = 716)

	Gennemsnitlig andel for stederne	Højeste andel i hver kategori	Laveste andel i hver kategori
Grundlitteratur	56 %	97 %	6 %
Forsknings-, forsøgs- el. udviklingsbaseret tekst	35 %	89 %	2 %
Erfaringsbaseret tekst	11 %	53 %	0 %
Juridisk el. officielt dokument	9 %	28 %	0 %
Offentlig debat el. interessentindlæg	5 %	20 %	0 %
Andet	2 %	10 %	0 %
Samlet set	116 %	229 %	95 %

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Bemærk: Respondenterne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer tallene til mere end 100 %.

Nedenstående tabel beskriver de procentvise fordelinger af titlernes størrelse i faget almen didaktik for hvert uddannelsessted og desuden den gennemsnitlige andel for stederne.

Tabel 91

Andele fordelt efter sted og titlernes størrelse i faget almen didaktik. Alle tal bortset fra nederste linje er procenter (n = 547)

Uddannelsessted (anonymiseret)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Gennemsnitlig andel for stederne
Under ca. 25 sider	0	73	42	22	65	97	78	63	0	22	39	46	50	10	88	63	47
ml. ca. 25-75 sider	8	0	0	22	13	3	11	13	18	0	12	11	47	21	0	10	12
over 75 sider	91	27	25	56	4	0	9	20	80	78	47	43	3	66	13	27	37
AV-medie	0	0	33	0	17	0	2	5	2	0	2	0	0	0	0	0	4
Andel i alt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Antal titler i alt pr. sted	13	11	48	9	46	32	46	40	45	46	51	28	38	29	16	49	34

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Bemærk: Det er ikke alle uddannelsessteder der har udfyldt hvor mange sider titlerne fylder, derfor tager tabellen udgangspunkt i de oplysninger der er indsendt.

Nedenstående tabel beskriver for hvert uddannelsessted de procentvise fordelinger af titlernes alder i faget almen didaktik.

Tabel 92

Andele fordelt efter sted og udgivelsesår i faget almen didaktik. Alle tal bortset fra nederste linje er procenter (n = 664)

Uddannelsessted (anonymiseret)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Til og med 1990	5	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	0	0	2
1991-2000	9	11	6	0	4	16	26	10	23	5	17	7	5	39	13	10
2001-2005	50	24	29	38	7	22	46	18	34	21	17	17	26	27	44	29
2006-2011	36	57	65	63	89	63	28	73	43	74	65	66	68	35	44	59
Andel i alt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Antal titler i alt pr. sted	22	141	34	8	46	32	46	40	53	38	46	29	38	26	16	49

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Nedenstående tabel beskriver for faget almen didaktik de gennemsnitlige andele efter udgivelsesår samt den højeste andel og den laveste andel der er oplyst indenfor hver kategori.

Tabel 93

Andele fordelt efter udgivelsesår i faget almen didaktik (n = 664)

	Gennemsnitlig andel for stederne	Højeste andel i hver kategori (stk./i alt)	Laveste andel i hver kategori (stk./i alt)
Til og med 1990	2 %	10 % (3 / 29)	0
1991-2000	13 %	39 % (10/26)	0
2001-2005	30 %	50 % (11/22)	7 % (3 /46)
2006-2011	55 %	89 % (41/46)	28 % (13 /46)
Andel i alt	100 %	-----	-----

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Nedenstående tabel viser for hvert uddannelsessted fordelingen af interne og eksterne arbejder i faget almen didaktik.

Tabel 94

Andele fordelt efter sted og interne/eksterne arbejder i faget almen didaktik. Alle tal bortset fra nederste linje er procenter (n = 531)

Uddannelsessted (anonymiseret)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Samlet gennemsnit
Interne	0	X	0	X	0	3	0	0	2	0	16	17	0	0	100	0	6
Eksterne	100	X	100	X	100	97	100	100	98	100	84	83	100	100	0	100	94
Andel i alt	100	X	100	X	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Antal titler i alt pr. sted	24	X	49	X	46	32	46	40	59	45	51	29	38	6	17	49	--

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Nedenstående tabel beskriver hvordan den samlede mængde af titler i faget matematik fordeler sig for hvert uddannelsessted. Tabellen beskriver også hvorledes de anvendte titler er kategoriseret af underviserne selv.

Tabel 95

Antal titler fordelt efter sted og i kategorier i faget matematik (n = 1588)

Uddannelsessted (anonymiseret)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Videnskabsfaget matematik		11	10	25	7	10	30	40	6	25	16	31	10	11	28	19	9
Skolefaget matematik		10	6	39	11	9	30	63	5	23	44	22	25	20	41	24	26
F., F. el. Udv.-baseret matematikdidaktik		33	23	33	50	23	28	48	28	30	40	59	25	12	45	48	29
Erfaringsbaseret matematikdidaktik		24	16	43	37	9	17	52	18	13	22	37	0	19	22	47	14
F., F. el. Udv.-baseret pæd., psyk. el. almen didaktik		15	10	21	15	0	1	53	6	14	12	42	22	3	2	25	8
Erfaringsbaseret pæd., psyk- el. almen didaktik		14	9	19	11	0	2	28	2	3	7	11	0	5	0	11	1
Juridisk el. officielt dokument		3	2	10	12	2	3	6	3	2	4	19	3	3	1	7	4
Offentlig debat el. interessentindlæg		1	0	13	18	0	0	12	0	1	2	2	0	0	0	1	1
Andet		1	0	0	0	0	0	17	0	0	0	13	0	0	3	0	3
Antal titler i alt pr. sted		52	38	71	157	28	116	264	69	93	111	244	33	40	79	108	85

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Nedenstående tabel beskriver det gennemsnitlige antal titler for uddannelsesstederne. Tabellen beskriver endvidere det højeste antal titler og det laveste antal titler der er oplyst indenfor hver kategori.

Tabel 96
Antal titler fordelt i kategorier i faget matematik (n = 1588)

	Gennemsnitligt antal for stederne	Højeste antal i hver kategori	Laveste antal i hver kategori
Videnskabsfaget matematik	18	31	6
Skolefaget matematik	25	44	5
F., F. el. Udv.-baseret matematik-didaktik	35	50	12
Erfaringsbaseret matematikdidaktik	24	47	0
F., F. el. Udv.-baseret pæd., psyk. el. almen didaktik	16	53	0
Erfaringsbaseret pæd., psyk- el. almen didaktik	9	28	0
Juridisk el. officielt dokument	5	19	1
Offentlig debat el. interessentindlæg	3	18	0
Andet	2	17	0
Samlet set	99	264	33

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Nedenstående tabel viser de procentvise fordelinger af litteraturen i de forskellige kategorier i faget matematik for hvert uddannelsessted.

Tabel 97
Andele fordelt efter sted og i kategorier i faget matematik. Alle tal er i procenter (n = 1588)

Uddannelsessted (anonymiseret)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Videnskabsfaget matematik	21	26	35	4	36	26	15	9	27	14	13	30	28	35	18	11
Skolefaget matematik	19	16	55	7	32	26	24	7	25	40	9	76	50	52	22	31
F., F. el. Udv.-baseret matematik-didaktik	63	61	46	32	82	24	18	41	32	36	24	76	30	57	44	34
Erfaringsbaseret matematikdidaktik	46	42	61	24	32	15	20	26	14	20	15	0	46	28	44	16
F., F. el. U-baseret pæd., psyk. el. almen didaktik	29	26	30	10	0	1	20	7	15	11	17	67	8	3	23	9
Erfaringsbaseret pæd., psyk- el. almen didaktik	27	24	27	7	0	2	11	3	3	6	5	0	13	0	10	1
Juridisk el. officielt dokument	6	5	14	8	7	3	2	4	2	4	8	9	8	2	6	5
Offentlig debat el. interessentindlæg	2	0	18	11	0	0	5	0	1	2	1	0	0	0	1	1
Andet	2	0	0	0	0	0	6	0	0	0	5	0	0	4	0	4
Procent i alt pr. sted	215	210	286	103	189	97	121	97	119	133	97	258	183	181	168	112

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Bemærk: Respondenterne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer tallene til mere end 100 %.

Nedenstående tabel viser for faget matematik hvordan den samlede litteratur fordeler sig indenfor de forskellige kategorier. Desuden viser tabellen den højeste andel titler og den laveste andel titler der er oplyst indenfor hver kategori.

Tabel 98
Andele fordelt i kategorier i faget matematik (n = 1588)

	Gennemsnitlig andel for stederne	Højeste andel i hver kategori	Laveste andel i hver kategori
Videnskabsfaget matematik	22 %	36 %	4 %
Skolefaget matematik	31 %	76 %	7 %
F., F. el. Udv.-baseret matematik-didaktik	44 %	82 %	18 %
Erfaringsbaseret matematikdidaktik	27 %	61 %	0 %
F., F. el. U-baseret pæd., psyk. el. almen didaktik	17 %	67 %	0 %
Erfaringsbaseret pæd., psyk- el. almen didaktik	9 %	27 %	0 %
Juridisk el. officielt dokument	6 %	14 %	2 %
Offentlig debat el. interessentindlæg	3 %	18 %	0 %
Andet	1 %	6 %	0 %
Samlet set	161 %	286 %	97 %

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Bemærk: Respondenterne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer tallene til mere end 100 %.

Nedenstående tabel beskriver de procentvise fordelinger af titlernes størrelse i faget matematik for hvert uddannelsessted og desuden den gennemsnitlige andel for stederne.

Tabel 99
Andele fordelt efter sted og titlernes størrelse i faget matematik. Alle tal bortset fra nederste linje er i procenter (n = 1496)

Uddannelsessted (anonymiseret)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Gennem- snitlig an- del for ste- derne
Under ca. 25 sider	51	53	47	64	25	27	75	9	61	17	36	44	8	64	45	58	43
ml. ca. 25-75 sider	6	6	3	5	14	6	3	29	21	13	7	6	17	23	16	13	12
over 75 sider	26	21	39	24	36	51	11	59	7	57	54	50	75	12	36	27	37
AV-medie	17	20	11	7	25	16	11	3	11	13	3	0	0	1	3	2	9
Andel i alt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Antal titler i alt 47 34 62 155 28 113 263 69 83 91 233 32 24 78 100 84 94

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Bemærk: Det er ikke alle undervisere der har udfyldt hvor mange sider titlerne fylder, derfor tager tabellen udgangspunkt i de oplysninger der er indsendt.

Nedenstående tabel beskriver for hvert uddannelsessted de procentvise fordelinger af titlernes alder i faget matematik.

Tabel 100
Andele fordelt efter sted og udgivelsesår i faget matematik. Alle tal bortset fra nederste linje er procenter (n = 1342)

Uddannelsessted (anonymiseret)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Til og med 1990	0	0	4	1	0	3	2	0	1	2	1	0	0	3	2	1
1991-2000	12	7	8	8	4	10	31	10	26	11	12	5	5	11	7	2
2001-2005	8	7	28	30	8	21	21	38	12	28	20	14	5	16	18	29
2006-2011	80	86	60	61	88	66	46	52	62	59	67	81	90	70	73	68
Andel i alt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Antal titler i alt pr. sted 40 29 50 140 25 89 231 67 66 80 226 21 20 74 100 84

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Nedenstående tabel beskriver for faget matematik de gennemsnitlige andele efter udgivelsesår samt den højeste og laveste andel der er oplyst for hver kategori.

Tabel 101
Andele fordelt efter udgivelsesår i matematik (n = 1342)

	Gennemsnitlig andel for stederne	Højeste andel i hver kategori (stk./i alt)	Laveste andel i hver kategori (stk./i alt)
Til og med 1990	1 %	4 % (2/ 50)	0
1991-2000	11 %	31 % (72 /231)	2 % (2/84)
2001-2005	19 %	38 % (25/67)	7 % (2/ 29)
2006-2011	69 %	90 % (18/20)	46 % (107/231)
Andel i alt	100 %	-----	-----

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.

Nedenstående tabel viser for hvert uddannelsessted fordelingen af interne og eksterne arbejder i faget matematik. Det viser desuden det samlede gennemsnit.

Tabel 102
Andele fordelt efter sted og interne/eksterne arbejder i faget matematik. Alle tal bortset fra nederste linje er procenter (n = 1309)

Uddannelsessted (anonymiseret)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Samlet gen- nemsnit
Interne	21	28	0	5	7	4	11	6	28	3	4	7	0	13	80	7	14
Eksterne	80	72	100	96	93	96	89	94	73	97	96	94	100	88	20	93	86
Andel i alt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Antal titler i alt pr. sted	44	32	65	156	28	110	202	69	91	36	233	31	1	56	100	55	82

Kilde: Litteraturoplysninger fra uddannelsesstederne.